

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Trabalho de Projecto

"Reflexões sobre um Percurso Profissional"

Lúcia Maria Lopes Barata Mendonça

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

Educação e Formação de Jovens e Adultos pouco escolarizados

Ano 2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Trabalho de Projecto

"Reflexões sobre um Percurso Profissional"

Lúcia Maria Lopes Barata Mendonça

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

Educação e Formação de Jovens e Adultos pouco escolarizados

Orientadora: Prof. Doutora Natália Alves

Ano 2010

Índice

Resumo	2
Abstract.....	3
Agradecimentos	4
Introdução	5
 Capítulo I - Um olhar sobre a formação de Adultos.....	6
1.1 Algumas Teorias Relacionadas com a Formação de Adultos	6
1.2 Construindo um novo modelo de formação de adultos	10
1.3 As Aprendizagens: Formal e Não Formal	16
1.4 O Reconhecimento dos Adquiridos	18
1.5 As competências versus qualificações.....	22
 Capítulo II - Balanço da Experiência Profissional	29
2.1 Porquê ser professora?.....	29
2.2 Ensaio sobre a prática desenvolvida.....	31
2.2.1 O contacto com a profissão — Jovens pouco escolarizados	31
2.2.2 O amadurecimento - Adultos pouco escolarizados	33
2.2.3 Reflexão Crítica.....	42
 Capítulo III – O RVCC profissional.....	51
3.1. O RVCC Profissional “Técnico de Contabilidade”.....	53
3.2. Descrição do Processo	54
3.3. O RVCC Profissional Técnico de Contabilidade no Centro Novas Oportunidades	59
3.4. Caracterização dos adultos	64
3.5. Reflexão sobre o RVCC Profissional	65
 Conclusões.....	68
Referências Bibliográficas.....	70
Anexos	73

Resumo

O presente trabalho pretende esboçar um quadro teórico que percorre um caminho que tem como objectivo a compreensão da minha prática profissional, como professora e perspectivar o desenvolvimento da minha actividade futura, partindo de uma reflexão sobre a experiência adquirida.

A partir das razões que me levaram a tornar professora, construo um ensaio sobre a minha prática lectiva, atravessando alguns períodos marcantes na história da educação, referentes ao final do século XX. Foi feita uma articulação com o ciclo de vida dos professores, dimensão que considere interessante para a construção do meu aperfeiçoamento profissional.

A experiência recolhida a partir dos cursos técnico-profissionais, do ensino recorrente, da educação e formação de adultos e, por fim a tutoria, no âmbito do RVCC profissional são fases de um caminho, aquele que contribuiu para a pessoa que sou hoje.

O acesso à formação dos adultos tornou-se uma realidade a partir da minha aproximação ao ensino recorrente e, posteriormente aos cursos de educação e formação de adultos.

Por fim, é feita uma abordagem aos projectos que gostaria de vir a concretizar; quer ao nível do aperfeiçoamento científico quer, da formação de adultos. A partir das experiências vividas, ajudar a um melhor entendimento da realidade, facilitando o melhor desempenho da actividade de professor/formador no século XXI.

Palavras-chave: Professor, Educação e Formação de Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida, RVCC Profissional e Tutoria.

Abstract

This paper aims to outline a theoretical framework that makes a journey that seeks the understanding of my practice as a teacher and plan the development of my future work, starting with a reflection on experience.

From the reasons that led me to become a teacher, construct an essay about my teaching, going through some periods of remarkable historical perspective. It was made a connection with the life cycle of teachers, which I found interesting dimension to the construction of my professional development associated with the development.

The experience gained from vocational courses, recurrent education, education and adult training and mentoring at RVCC are part of the same path, which contributed to the person I am today.

Lastly, it made an approach to future projects focusing on new approaches that focus on what is to be a teacher / trainer in the century.

Keywords: Teacher, Education and Adult Education, Lifelong Learning, RVCC Training and Mentoring.

Agradecimentos

À Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e em particular à Unidade de Investigação e Desenvolvimento, na pessoa do seu Coordenador Científico, o Professor Doutor Rui Canário, que tomaram possível este curso de mestrado.

À Professora Doutora Natália Alves, minha orientadora e cujo papel foi essencial para a concretização deste trabalho de Projecto. O seu incentivo, a sua compreensão, a sua exactidão e pragmatismo foram de todo fundamentais para a conclusão desta fase do meu percurso.

A todos os meus colegas e alunos que ao longo da minha vida profissional comigo se cruzaram e contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, Adelaide e Manuel que sempre me apoiaram e incentivaram a ingressar nesta aventura.

À minha filha Ana, um agradecimento muito particular, pelo apoio incondicional e a forma como sempre valoriza a minha actividade profissional.

Introdução

O presente trabalho surge da necessidade de desenvolver um projecto no âmbito do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização de Formação de Adultos, subordinada ao tema Jovens e Adultos pouco escolarizados.

O projecto que me proponho desenvolver baseia-se na minha experiência profissional que decorreu ao longo dos últimos vinte cinco anos. Partiu de uma prática com jovens pouco escolarizados para uma experiência educacional com adultos e focaliza-se no processo de RVCC Profissional.

O trabalho é iniciado com uma breve introdução, apresentando posteriormente três capítulos: o Enquadramento Teórico, o Balanço sobre a experiência profissional e uma referência aos Projectos profissionais a desenvolver no futuro.

No primeiro capítulo relativo ao enquadramento teórico, abordam-se as questões relacionadas à formação de adultos em Portugal. O estudo assenta no conceito de aprendizagem ao longo da vida, utilizado no contexto da Estratégia Europeia para o Emprego (2000) e que refere ser "toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego".

Na segunda parte, será feito um balanço sobre a actividade profissional desenvolvida como professora, destacando as fases que considere como as mais marcantes: o contacto com a profissão, o amadurecimento e a necessidade de novas experiências.

Por fim, a última parte, será reservada ao desenvolvimento de projectos actuais e futuros, a partir de uma reflexão sobre as problemáticas educacionais que se me têm deparado e a forma encontrada para as ultrapassar.

Capítulo I - Um olhar sobre a formação de Adultos

1.1 Algumas Teorias Relacionadas com a Formação de Adultos

A educação de adultos emerge, em especial, a partir do século XIX associada a dois fenómenos sociais relevantes: o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e o desenvolvimento e consolidação dos sistemas escolares nacionais *"que conduziu, segundo uma lógica de extensão ao mundo dos adultos, à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade"* (Canário, 2000, p.12).

Só após a segunda guerra mundial, num âmbito da reedificação europeia, é que se pode falar na educação de adultos, contribuindo para a *"edificação de uma sociedade mais humana"* (Hely, 1963, pág. 27, sito em Cavaco, 2008, pág. 51), sendo manifesta a vontade generalizada de manter a paz, e evidenciar os ideais humanistas.

A UNESCO tem um papel crucial na promoção e realização de estudos, na concepção e divulgação de novas metodologias de intervenção na educação de adultos. O seu discurso oficial *"teve uma grande responsabilidade na definição e operacionalização das políticas de alfabetização de adultos dos países representados nas Conferências Internacionais da UNESCO."* (Cavaco, 2008, pág.45)

Portugal é um dos países que sofre a intervenção das indicações e estratégias definidas nessas conferências, que passam a realizar-se com alguma regularidade.

A partir dos anos 60 assiste-se à estruturação de experiências educativas que contribuíram para uma delimitação da temática da educação de adultos, correspondendo *"à Alfabetização, à Formação Profissional, à Animação Sociocultural e ao Desenvolvimento Local"* (Canário, 2000, pág.11).

A posição da UNESCO contribui para impulsionar o desenvolvimento consistente da educação de adultos, referindo-se como importante *"assumir a educação de adultos como um domínio estratégico do sistema educativo"*. (Cavaco, 2008, pág. 48). É neste contexto, que em Portugal, se encarou como necessário *"o desenvolvimento de uma oferta educativa de segunda oportunidade dirigida a adultos"* (Canário, 2008, pág. 14), emergindo assim, o primeiro pilar referido, a *alfabetização*.

A formação profissional assume-se como outra vertente da educação de adultos, adoptando uma particular relevância na actualidade, correspondendo a “*processos de formação profissional continua orientados para a qualificação e requalificação acelerada da mão-de-obra, entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista*” (Canário, 2000, pág. 14).

A utilização dos termos “*educação de adultos*” e “*formação de adultos*” estão associadas respectivamente, à alfabetização e à formação profissional.

O termo educação de adultos relaciona-se com o modelo escolar. A organização escolar tal como actualmente é conhecida, tem as suas origens nos finais do século XVIII. O desenvolvimento e a expansão daquele modelo foram cruciais para o desenvolvimento do “*modo de socialização dominante nas sociedades contemporâneas.*” (Canário, 2000, pág. 97).

Na perspectiva de Canário, “*o sistema escolar funciona tendo por base a repetição dessas informações: a repetição pelo professor e, a repetição pelos alunos, como meio de aprender e como meio de provar que aprendeu.*” (Canário, 2000, pág. 100).

A relação pedagógica estabelecida assume-se como autoritária. Na perspectiva do professor, o funcionamento do processo tem um carácter pré-programado, com um elevado grau de previsão atribuindo-lhe mais autoridade. Na perspectiva da relação com o saber, o processo deprecia e desvaloriza as aprendizagens, os interesses e as experiências dos alunos, bem como as características da comunidade onde estes se inserem.

É ainda na década de setenta, do século passado, que se começa a desenhar uma nova concepção da educação de adultos procurando “*encorajar um processo de aprendizagem relativamente aos adultos, que faça destes, individualmente ou em grupo, sujeitos da sua própria educação e agentes criadores de uma verdadeira cultura nacional.*” (Preambulo da Portaria n.º.419/76 de 13 de Julho).

O Ministério da Educação e Investigação Científica encorajou iniciativas locais de educação popular que numa base associativa, pretendessem desenvolver actividades de cunho cultural e educativo, tendo para tal, simplificado o processo de aquisição de personalidade jurídica por parte das futuras associações. (Decreto-Lei 384/76 de 20 de Maio).

Em 1979, efectuam-se os estudos preparatórios do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA) a partir da aprovação na Assembleia da República, da Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro. Tratou-se de um documento de referência obrigatória no âmbito da educação de adultos, sendo o seu *“objectivo a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus de escolaridade obrigatória”* (artigo 3º da Lei nº 3/79).

O PNAEBA foi concebido com base numa perspectiva abrangente da educação de adultos, privilegiando as iniciativas socioeducativas, os projectos integrados e a dimensão qualitativa dos projectos. O artigo 8º da Lei nº 3/76, refere-se à colaboração das organizações locais na eliminação do analfabetismo, *“as câmaras municipais e as juntas de freguesia participam no PNAEBA, competindo-lhes colaborar com os órgãos governamentais e outras entidades empenhadas em acções de alfabetização e educação de base de adultos no lançamento e execução do programa da respectiva área.”*

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro) definia os princípios organizativos do sistema educativo. Na perspectiva de Cavaco, (2008, pág. 101), trata-se de *“uma lei que apresenta uma perspectiva muito limitada e redutora da educação de adultos”*, pois encarava *“o ensino recorrente de adultos como uma modalidade especial de educação escolar, regendo-se por disposições especiais”*. O ensino recorrente de adultos é tido como uma modalidade especial da educação escolar, cujo fim era assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade.

Ao nível internacional, os discursos, procuram de uma forma geral invocar as transformações políticas, económicas e sociais dos últimos anos, como justificação para a necessidade de formação por parte dos indivíduos.

O discurso da *educação permanente*, utilizado no início da década de 70, apresenta-se como uma posição crítica ao modelo escolar, por ser elitista, teórico e afastado da experiência; perpetuando desigualdades e reflectindo uma relação autoritária;

O conceito de educação permanente baseia-se na denominada *“sociedade de aprendizagem”*, na qual todos os seus membros têm direito à educação, que tem de ser garantida ao longo do período de vida dos indivíduos.

Na lógica de educação permanente as pessoas devem obter um conjunto de saberes que

lhes permita dominar o aperfeiçoamento científico e tecnológico, para que se possam transformar em agentes de mudança. *“A aposta na educação de adultos é fundamental para que as pessoas possam ser capazes de acompanhar o processo de desenvolvimento e de eventualmente o controlar”* (Finger e Asún, 2003, pág.31).

“A educação permanente partiu para a humanização do desenvolvimento sem o questionar” (Finger e Asún, 2003, pág. 33) e, conduziu a que *“se percebessem algumas fragilidades associadas ao modelo de desenvolvimento industrial e que a educação de adultos não colocou em causa.”* (Cavaco, 2008, pág.54).

O movimento da educação permanente foi limitado na forma como poderia ter dinamizado o campo da educação, não conseguindo fazer com que o conceito de educação permanente se assumisse como um princípio reorganizador da actividade educativa. As razões são as seguintes:

- A redução da educação permanente a um período da vida é orientada para as actividades de formação profissional;
- A confusão do processo de formação permanente com uma tendencial extensão da “escola”, considerando o planeta numa enorme sala de aula a nível global;
- A desvalorização dos saberes adquiridos fora das modalidades escolares de educação.

Perante os aspectos evidenciados, a educação permanente permaneceu prisioneira da forma escolar, dando lugar à aprendizagem ao longo da vida.

A aprendizagem ao longo da vida entra em rota de colisão com o anterior discurso da educação permanente, assistindo-se a uma alteração de conceitos, de pressupostos e mudanças de práticas. Na perspectiva de Cavaco (2008, pág. 71): *“a abordagem da aprendizagem ao longo da vida é ambígua”*. O indivíduo é o centro do sistema, assumindo este, a responsabilidade pelo seu próprio processo.

1.2 Construindo um novo modelo de formação de adultos

A Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura, *UNESCO*, tem contribuído para o desenvolvimento da educação de adultos, promovendo a mobilização dos recursos e a propagação do conhecimento a nível mundial. Os relatórios finais das Conferência têm permitido “*a análise da evolução das políticas de educação de adultos em geral, e da alfabetização e educação de base, em particular.*” (Cavaco, 2008, pág. 47).

A educação permanente possui na sua génese a concepção de uma sociedade em que todos aprendem, sendo para tal, necessária a convergência de uma acção institucional, um plano político e, uma alteração de mentalidades sociais e pedagógicas. Na perspectiva de Finger e Asún, 2003, pág. 31: “*a educação permanente é, acima de tudo, um projecto político: pessoas e sociedades serão, de novo, capazes de acompanhar o processo de desenvolvimento e de eventualmente o controlar.*”

A Formação de Adultos beneficiou notavelmente da discussão em torno da educação permanente, tendo fornecido um discurso concordante entre os intervenientes no processo de formação.

A educação permanente, segundo Finger e Asún (2003, pág. 32): “*difere da tradicional porque a considera elitista, teórica, abstracta e afastada da experiência.*”

A importância atribuída à experiência e ao seu reconhecimento “*supõe que esta seja encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa.*” (Canário, 2000, pág. 109).

Na perspectiva de Finger e Asún, (2003, pág. 33), são de destacar algumas críticas ao movimento que encabeçou a oposição à educação tradicional:

- *A educação permanente partiu para a humanização do desenvolvimento sem questioná-lo;*
- *A educação permanente não criticou as instituições;*
- *A educação permanente revelou fraquezas no que respeita à epistemologia e à pedagogia;*

- *A educação permanente confundiu a educação com a aprendizagem, misturando a aprendizagem individual com a colectiva.*

Destaca-se a importância da educação permanente como uma abordagem congruente sobre a educação de adultos. As críticas apresentadas, contribuíram para a segmentação do discurso da educação permanente, sendo de destacar as três partes que o constituem: o Pragmatismo, o Humanismo e o Marxismo.

O Pragmatismo assenta a sua base intelectual em duas abordagens: a aprendizagem experiencial e o interaccionismo simbólico.

David Kolb é um dos autores que se associa à aprendizagem experiencial, tendo contribuído significativamente no campo da educação de adultos através da utilização de instrumentos de diagnóstico relacionados com os estilos de aprendizagem.

Segundo Finger e Asún (2003, pág. 46), o ciclo de aprendizagem de Kolb, é caracterizado pelos seguintes aspectos: *“a aprendizagem tem de ser vista em termos de um processo e não em termos dos resultados; é um processo experiencial, dado que apenas progride através de experiências contínuas; é uma adaptação holística ao mundo; a aprendizagem implica a transacção entre a pessoa e o ambiente.”*

O processo de aprendizagem é uma construção a partir do qual os indivíduos organizam a sua vida, sendo composto por fases: *“a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstracta e a experimentação activa.”* (Finger e Asún, 2003, pág. 45).

A aprendizagem resulta, assim, de uma interacção do indivíduo com o meio, a experiência surge, na permuta entre as duas realidades, a pessoa e a sociedade.

A base das aprendizagens é centrada no percurso educativo que procura compreender o adulto a partir de todos os componentes humanos, e decidir como ser psicológico, biológico e social. O adulto, após absorver e digerir, aplica. É o aprender através do fazer, o "aprender fazendo".

A corrente humanista, na formação de adultos, não está totalmente afastada do pragmatismo. Malcon Knowles, na perspectiva de Finger e Asún, (2003, pág. 67): *“foi um dos autores que mais se destacou por ter popularizado a psicologia humanista, utilizando-a na área da formação de adultos, usando o termo "andragogia", considerando-o como o oposto à "pedagogia".*

A andragogia, apesar de ter sido e continuar a ser uma abordagem fundamental em educação e formação de adultos, nunca deixou de ser alvo de acesas críticas. Knowles foi sensível a estas apreciações e posteriormente reformulou a sua abordagem, esbatendo algumas clivagens entre o modelo pedagógico e o andragógico para uma conceptualização de continuidade, considerando que ambos os modelos são apropriados para as diversas fases da vida humana.

A andragogia é considerada uma forma diferente de ensinar e contribuir para ultrapassar a situação de os adultos serem educados como se fossem crianças, baseando-se num modelo pedagógico, isto é, numa forma escolarizada.

Segundo Canário (2000, pág. 132 e 133) as hipóteses andragógicas, mencionadas por Knowles, são as seguintes: *"a necessidade de saber; o conceito de si; o papel da experiência; a vontade de aprender; a orientação da aprendizagem e a motivação."*

Knowles constrói as suas teorias a partir das contribuições dadas pelo pragmatismo e pelo humanismo, salientando o papel do ambiente como facilitador da aprendizagem do adulto. Destacam-se duas personagens importantes para o desenvolvimento do processo: o facilitador e o aprendente.

O facilitador, na perspectiva de Finger e Asún (2003, pág. 66 e 67): *"contribui para resolver problemas assim modelando o ambiente de forma a conduzir a mais crescimento."*

De acordo com Finger e Asún (2003, pág. 66), o facilitador deve possuir características que contribuem para a consecução de bons resultados:

- *Vê o aprendente como um ser humano capaz de tomar conta do seu processo de crescimento;*
- *Concebe a aprendizagem do adulto como um processo de auto desenvolvimento;*
- *Acredita que a aprendizagem é mais significativa se decorrer de motivação intrínseca;*
- *Acentua a criação de um clima de aprendizagem facilitador;*

- *Envolve o aprendente na definição dos objectivos, sempre com o propósito de que estes sejam para eles significativos;*
- *Desenvolve experiências sequenciais de aprendizagem, que tomem em linha de conta as semelhanças do grupo, através de interesses comuns;*
- *Selecciona técnicas e materiais que envolvam activamente o aprendente no seu processo de auto-questionamento.*

O aprendente, na perspectiva andragógica, é considerado, como alguém que possui um estatuto independente em relação ao professor. O professor, é visto como facilitador das aprendizagens, contribuindo para tornar o adulto mais independente. Assim, a orientação a dar no desenvolvimento da aprendizagem, deve ser centrada na resolução de problemas, sendo necessário mobilizar os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos.

Quadro 1 – Características da aprendizagem – Pedagogia versus andragogia

Características da Aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação Professor/Aluno	O Professor é o centro das acções, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem.
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado)	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Experiência do Aluno	O ensino é didáctico, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo.
Orientação da Aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar a solução.

Fonte: Cavalcanti (1999)

Brookfield apesar de não acrescentar contributos significativos para o campo da educação de adultos, representa um papel importante, na forma como contribui para a especificidade desta temática. Na opinião de Finger e Asún (2003, pág.69): *"desempenhou um papel importante ao definir a especificidade do campo, cristalizando uma serie de princípios da educação de adultos."*

De acordo com Brookfield, in Finger e Asún (2003, pág.69), são seis os princípios-chave, que norteiam a forma como encara a educação de adultos:

- *A participação voluntária (de acordo com a psicologia humanista é o aprendente quem define as suas necessidades, o ritmo e o processo de aprendizagem);*
- *O respeito mútuo (o facilitador respeita o aprendente na forma como o seu processo individual de aprendizagem decorre);*

- *O espírito colaborativo (entre o aprendiz e o facilitador empenhando-se na resolução conjunta dos problemas);*
- *A acção e reflexão (a reflexão está relacionada com as experiências pedagógicas e não com as sociais e as políticas);*
- *O pensamento crítico (com a reflexão das experiências pessoais, pode haver crescimento contribuindo para a sua auto-realização tornando-se um "pensador crítico");*
- *A aprendizagem auto-dirigida (o aprendiz adulto desenvolve-se, cresce e torna-se mais auto-realizado).*

A crítica feita à andragogia veio constituir o aspecto crucial de uma outra linha de desenvolvimento, a reflexão crítica, baseada na capacidade dos cidadãos para questionarem acções, explicações e decisões, para imaginarem e proporem alternativas que sejam mais justas e adequadas.

Considerava como pilares fundamentais para a sua sustentação: a figura do aprendiz, a necessidade de conhecimento, o papel da experiência, a aprendizagem, o conteúdo da aprendizagem e a motivação.

A perspectiva Marxista é também uma corrente de pensamento na área da educação de adultos, na qual se pode destacar a designada "pedagogia crítica". Paulo Freire, é considerado o pai intelectual da prática da educação de adultos emancipadora.

Finger e Asún (2003, pág. 80) anteriormente citado, refere: *"Freire difere significativamente de todas as escolas de que até agora tratámos, na medida em que o formador de adultos não é apenas um facilitador; é, mais um animador empenhado na causa das pessoas com quem trabalha. Como tal o animador não pode ficar neutro, tem de tomar um partido"*.

O paradigma pedagógico de Freire contribui para que os indivíduos passem de um estágio em que não têm condições para examinar uma conjuntura, para uma outra em que

lhes é permitido a concretização de uma crítica, empenhando-se na construção de uma realidade diferente.

Na minha perspectiva é da conjugação das três correntes que poderá e deverá sair a abordagem da educação de adultos, tendo como base, a humanização dos processos de desenvolvimento, envolvendo as pessoas na construção dos seus percursos de vida.

1.3 As Aprendizagens: Formal e Não Formal

Vivemos actualmente uma profunda mudança na ordem económica, cultural e social, provocando grandes alterações nos valores que norteiam a vida das pessoas. *“Fruto do rápido desenvolvimento tecnológico, as pessoas têm cada vez mais facilidade em aceder e em relacionar-se com uma multiplicidade de fontes de informação e do conhecimento, facilitando a diversificação das fontes e modos de aprendizagem,”* (Pires, 2005, pág. 43 e 44).

O conhecimento é considerado como o principal factor estratégico de riqueza e poder, tanto para as organizações quanto para os países. A inovação tecnológica e o conhecimento passam a ser factores importantes para a produtividade e para o desenvolvimento económico dos países. É neste contexto que se colocam vários desafios à União Europeia em geral e, aos seus cidadãos em particular.

No Livro Verde sobre a Sociedade da Informação em Portugal, refere-se a necessidade de: *“Acelerar a educação para a Sociedade da Informação e a disponibilização de meios de base e de recursos às escolas, às associações, às bibliotecas. Promover com urgência a aplicação de novas tecnologias de informação à saúde e, muito especialmente, à vida das pessoas com deficiências. Criar centros de tele-trabalho e reforçar, assim, neste terreno dinâmico, social e regionalmente útil, o combate pelo emprego.* (Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, 1997, pág.5).

O impacto das novas tecnologias contribuiu para diversas alterações ao nível social, tendo sido identificadas por Moniz, 2000, in Pires 2003, pág.45:

- *Mudanças na natureza do trabalho, na estrutura do emprego e nas competências exigidas aos trabalhadores;*
- *Mudanças ao nível das qualificações, principalmente em sectores tradicionais;*
- *Mudanças ao nível do sistema de educação/formação, de forma a dar resposta às novas necessidades de qualificação e de competências;*
- *Reconfiguração das formas tradicionais de organização de educação/formação, com a integração das novas tecnologias da informação.*

O desenvolvimento das tecnologias de informação não se pode considerar por si só, suficiente, para que ocorra uma renovação do tecido empresarial e, a requalificação das pessoas. O aperfeiçoamento que é necessário existir “*contribui para aumentar o fosso entre os indivíduos que são capazes de o utilizar (o conhecimento) e os que não o são.*” (Pires, 2005, pág. 46).

Nas conclusões da Cimeira do Conselho Europeu de Lisboa, realizada em Março de 2000, foi referido que “*os modelos de aprendizagem, vida e trabalho estão a alterar-se em conformidade*”. Assim, “*os sistemas de educação e formação da Europa estão no cerne das alterações futuras e também eles devem adaptar-se*” (Memorando sobre a aprendizagem ao Longo da Vida, 2000, pág. 3).

“*As pessoas têm de querer e ser capazes de assumir o controlo das suas próprias vidas – em suma, tornar-se cidadãos activos. A melhor forma de dar resposta ao desafio da mudança reside na educação e na formação ao longo da vida.*” (Memorando sobre a aprendizagem ao Longo da Vida, 2000, pág. 8) sob pena de serem excluídos, de não se adaptarem, de se marginalizarem no processo de aquisição de conhecimentos que deve ser ininterrupto “*do berço à sepultura*” (Memorando sobre a aprendizagem ao Longo da Vida, 2000, pág. 8).

Os indivíduos têm necessidade de actualizarem os seus conhecimentos, seguindo percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigados a trilhar caminhos pré-determinados. “*Os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais.*” (Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da

Vida, 2000, pág. 9).

A acção voluntária de aprender é centrada nos sujeitos aprendentes e abrange toda e qualquer actividade de aprendizagem: a formal, a não formal e a informal, permitindo um desenvolvimento de conhecimentos e competências, realizadas num *continuum* educativo, qualquer que seja o contexto social.

As aprendizagens acontecem ao longo das diversas trajectórias de vida: as pessoais, as sociais e as profissionais, deixam de ser um exclusivo dos sistemas de educação existentes. Ultrapassam claramente os espaços formais, anteriormente do domínio exclusivo do modelo escolar.

“Por aprendizagem formal, entende-se a que decorre em instituições de ensino e de formação e que conduz a diplomas e qualificações reconhecidas; por aprendizagem não - formal, a que decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação não conduzindo, necessariamente, a certificados formais: finalmente, por aprendizagem informal, entende-se aquela que se realiza na vida quotidiana, não sendo necessariamente intencional.” (Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000, pág. 9).

Segundo Bath (1996, citado por Canário 2000, pág. 110) aprender significa *"atribuir sentido a uma realidade complexa"* sendo essa construção feita a partir da história *"cognitiva, afectiva e social"* de cada sujeito.

1.4 O Reconhecimento dos Adquiridos

O interesse conferido ao reconhecimento dos adquiridos experienciais sendo recente não pode ser considerado uma inovação, pois podemos encontrar exemplos da sua prática durante o século XX, mais precisamente no período do pós-guerra, em países como os Estados Unidos da América e o Quebec.

No caso dos Estados Unidos da América a pertinência da sua aplicação deve-se ao facto de após o fim da II guerra mundial, os soldados ao regressarem de forma maciça aos seus lares e encontrarem os seus postos de trabalhos ocupados por mão-de-obra feminina. *“A possibilidade de prosseguir estudos, encorajada pelas autoridades governamentais, surgia como uma hipótese de tornear as dificuldades imediatas de emprego.”* (Canário, 2000, pág. 113).

Superar este problema implicava a continuação dos estudos, contudo, os interessados não encaravam de uma forma linear reiniciá-los a partir do ponto em que estavam quando foram integrados no serviço militar. As experiências vividas em tempo de guerra foram avaliadas e *“traduziram-se por aprendizagens que as autoridades americanas, nomeadamente universitárias, foram pressionadas a considerar.”* (Canário, 2000, pág. 113).

Durante a década de sessenta, no Quebec e no âmbito da democratização do acesso ao ensino superior, grupos feministas reivindicavam que não deveriam ser considerados apenas os diplomas escolares para definir o acesso aquele grau de ensino. As feministas consideravam que a experiência adquirida como gestoras dos seus lares também deveria ser reconhecida, com efeito, *“as actividades fundamentais de uma dona de casa são tarefas de gestão: gestão de relações humanas, de vizinhança, de um orçamento, de stocks, de equipamentos, etc.”*. (Canário, 2000, pág. 114).

Em ambas as situações mencionadas as autoridades educativas foram coagidas a reconhecer quer as experiências sentidas na guerra, quer as experiências vividas nos lares, como válidas para autenticar as competências adquiridas pelos interessados.

“As práticas de reconhecimento de adquiridos contribuem para a alteração da concepção social do saber e da formação, o que tem inevitavelmente repercussões no sistema educativo.” (Cavaco, 2008, pág. 408). A problemática do reconhecimento das competências adquiridas em contextos formais e não formais, ao longo da vida, tem sido cada vez mais evidenciada no âmbito do novo paradigma educativo.

O reconhecimento dos adquiridos experienciais, que foram, numa primeira fase aplicados de forma precisa e localizada, ganham a partir dos anos noventa *“um lugar de destaque e projecção social, resultante da adopção do reconhecimento de adquiridos como domínio estratégico nas políticas activas de emprego e de gestão de recursos humanos.* (Cavaco, 2008, pág. 440).

Em Portugal o processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais permitiu que públicos pouco escolarizados concluíssem *“ciclos de ensino e tivessem acesso a certificados escolares que por várias circunstâncias, não tiveram oportunidade de obter ao longo da sua vida.”* (Cavaco, 2008, pág. 443). Este tema passou a estar na ordem do dia a partir da criação da ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos - que

instituiu procedimentos de reconhecimento, validação e certificação de competências, no quadro de uma política dirigida a públicos muito pouco escolarizados.

É o Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro que cria a ANEFA, procurando dinamizar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos contribuindo para a redução do défice de qualificação escolar e profissional.

No artigo 4º do referido Decreto-Lei, refere-se como atribuições da ANEFA: *"a) o desenvolvimento e divulgação de modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa específicos para a educação e formação de adultos, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio; b) Promoção de programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos programa;*

Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências são estabelecidos, como uma forma de obtenção de qualificações enquadrada no Sistema Nacional de Qualificações (SNC). Este sistema foi criado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro, tendo como instrumento fundamental de suporte o Catálogo Nacional de Qualificações, sendo a sua concretização assegurada, num Centro de Novas Oportunidades (CNO).

"A actividade dos Centros de Novas Oportunidades abrange os adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem qualificação ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às necessidades do mercado de trabalho." Artigo 1º da Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio, (diploma que estabelece o funcionamento dos Centros de Novas Oportunidades).

Os Centros de Novas Oportunidades têm atribuições diferenciadas: desde *"o encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequem ao perfil e às necessidades, motivações e expectativas de cada adulto, até ao reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de posicionamento em percursos de qualificação e, para obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação.* Artigo 2º da Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio.

Os Centros de Novas Oportunidades podem ser impulsionados em estabelecimentos

públicos de ensino, em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo com autonomia pedagógica, por exemplo, escolas profissionais, centros de formação profissional de gestão directa ou participada.

“As entidades promotoras candidatam-se à criação de Centros de Novas Oportunidades, em formulário próprio, por via electrónica, nos períodos definidos pela Agência Nacional Para a Qualificação.” Artigo 5º da Portaria nº. 370/2008 de 21 de Maio. Têm que elaborar um Plano Estratégico de Intervenção (PEI), que se enquadrará no Projecto Educativo de Escola, ou no Plano de Actividades, caso se trate integre num estabelecimento de ensino num centro de formação profissional de gestão directa.

No Centro de Novas Oportunidades estão afectos os seguintes elementos: o director, o coordenador; os técnicos de diagnóstico e encaminhamento; os profissionais de reconhecimento e validação de competências; os formadores e os técnicos administrativos.

Os novos profissionais, *“têm de ser capazes de fazer transpor um discurso de ordem pessoal para um discurso de ordem social e profissional.”* Pires (2007, pág.17). Divulgam na comunidade em que se inserem, em parceria com outros actores institucionais, a natureza deste serviço, estimulando a procura de ofertas de educação e formação e promovendo uma cultura de aprendizagem ao longo da vida.

Na perspectiva de Cavaco (2007, pág.29): *“os formadores integrados nas equipas de RVCC asseguram um conjunto de funções que dão lugar à mudança de conteúdo funcional da profissão de formador.”* Estes cargos exigem novos saberes, uma grande capacidade de adaptação sendo considerados *“pequenas estruturas que trabalham como uma equipa de projecto, há uma missão para cumprir e todos os profissionais envolvidos têm o seu contributo a dar para a qualificação e eficácia do dispositivo.”*

O formato tradicional de certificação dos conhecimentos na sociedade tem privilegiado os saberes científicos em detrimento dos saberes experienciais, face à concepção predominante na actualidade.

Assistimos assim, a uma mudança no paradigma em que o saber resultante da experiência adquire um novo estatuto face ao conhecimento científico. Esta alteração é acompanhada pela intervenção de novos agentes, que desenvolveram as novas práticas emergentes, centradas na valorização da experiência e das capacidades do adulto, considerando-o o principal actor no sistema formativo.

1.5 As competências versus qualificações

A utilização do termo qualificação torna-se mais frequente a partir da segunda guerra mundial. A sua importância deve-se à crescente hegemonia da civilização técnica, cuja representação assenta na necessidade da utilização de equipamentos automáticos e semi-automáticos, com vista à reconstrução da sociedade do pós-guerra.

As alterações tecnológicas são cada vez mais rápidas e conduzem à permanente alteração das qualificações necessárias, o que provoca a constante desactualização dos indivíduos. A economia configura um novo tipo de indústria e desenham-se novas formas na organização do trabalho que reclamam atitudes e saberes diferentes.

O modelo "*taylorista* ", do pós-guerra, baseia-se numa organização caracterizada pela divisão do trabalho a partir de tarefas simples. As qualificações necessárias, para o desempenho das funções laborais, remetem para o saber-fazer uma determinada tarefa, ou conjunto de tarefas.

Assim, conforme Bellier (2001, pág. 258): "*quando a competência se resume aos saber fazer, que são na verdade actividade ou desempenho ou quando expressa saberes ou saber-estar, insiste, no fim de contas naquilo que é necessário para manter um emprego mais do que aquilo que é necessário para agir.*"

Neste sentido o nível de qualificação detido pelos trabalhadores é fundamental para estabelecer os sistemas de classificação e de seriação, com vista à facilitação das negociações salariais, das progressões nas carreiras e das condições que permitam a manutenção do emprego.

Para Bellier (2001, pág. 257) "*as qualificações são independentes do contexto (são para sempre) e, por outro lado, foram o objecto de uma negociação colectiva permanente visto que é a partir delas que se vão construir as convenções colectivas.*"

As capacidades e os conhecimentos profissionais adquiridos contribuem para que as qualificações se tornem um valor de troca no mercado de trabalho.

No entanto, nas últimas décadas, as organizações têm vindo a passar de uma estrutura hierárquica baseada na segmentação e prescrição de tarefas (organização taylorista) para modalidades de organização em rede, privilegiando o projecto e a equipa, favore-

cendo uma perspectiva de responsabilidade individual que está no cerne do modelo de competência.

É nesta lógica que se assiste à responsabilização do indivíduo e simultaneamente a uma avaliação permanente das suas actuações, tendo por base a gestão individual de uma carreira profissional.

Assiste-se, de uma forma muito rápida, a um fenómeno de mobilidade, quer das pessoas, quer das organizações. As novas realidades, que implicam reconfigurações profissionais, têm de ser objectivamente encaradas. Fazem apelo a diversos conhecimentos, para os quais as formações tradicionais não estão preparadas para deliberar, tornando-se rapidamente obsoletas.

A mudança de profissão ao longo da vida é uma realidade que já não pode deixar de ser encarada. As mutações que daí resultam, são caracterizadas por discrepâncias quer ao nível linguístico, cultural e/ou institucional.

As dinâmicas seguidas pelos intervenientes resultam de vivências muito diferenciadas, resultam em saberes adquiridos em diversos contextos. "*Estes diferentes tipos de mobilidade apelam a processos de avaliação e comparação dos saberes adquiridos que, por um lado, deverão transcender o mundo escolar e processos formativos formalizados e, por outro lado, deverão permitir comparar saberes adquiridos em contextos, nomeadamente institucionais, muito diversos.*" (Figari, 2006, pág. 40).

A utilização do termo "*competência*" está cada vez mais presente nos meios académicos e empresariais sendo a sua utilização mais frequente nas últimas décadas.

Vários são os autores que têm estudado esta temática, mas é necessário recuar à década de 60 do século passado, para assistirmos à sua introdução no léxico por Noam Chomsky. Este "*estabelece a distinção entre competência e desempenho, considerando competência como a capacidade de um sujeito de produzir uma língua, e o desempenho como o uso efectivo da língua em situações concretas.*" (Pires, 2005, pág. 265).

A partir dos seus estudos filológicos elaborados na época, fazendo referência à capacidade e disposição para o desempenho linguístico por parte do indivíduo e para a sua interpretação, contribuía para uma profunda renovação na linguística do texto.

O conceito de competência tem evoluído ao longo dos anos, observando-se uma grande

diversidade de interpretações e propostas, nas suas mais variadas acepções " *contribuindo para uma clarificação do conceito, de acordo com três níveis de análise: o individual (através da Psicologia, Ergonomia e Ciências da Educação); de grupo (através da Sociologia e da Psicologia Social) e empresarial (através do Direito e das Ciências da Gestão).*" (Pires, 2005, pág. 263).

No desenvolvimento do presente projecto, e atendendo às suas características, vou orientar a minha abordagem socorrendo-me das contribuições dadas pelas Ciências da Educação e pela Sociologia do Trabalho.

No âmbito das Ciências da Educação o conceito de competência assume-se numa trilogia de saberes ligados a três aspectos (Gillet, 1991,1998, citado por Pires, 2005, pág. 278): *o saber-saber (o conhecimento), o saber-fazer (a técnica) e o saber-estar (o comportamento)*. A interligação dos elementos referidos, conduzem, segundo os autores: *a uma rede de conhecimentos, uma finalidade operatória e uma operacionalização em acção*.

Na perspectiva de Gillet, citado por Pires, 2005, pág. 278, a concepção de competência direcciona-se para duas vertentes: a da *psicologia cognitiva* e a da *educação e formação*.

A vertente da psicologia cognitiva é um processo orientado para o interior do sujeito, relacionando-se com a forma de adquirir os conhecimentos, segundo Tavares e outros (2007, pág. 108): *"é o processo mental de aquisição de conhecimento através de operações, tais como a atenção, a percepção, o pensamento, o raciocínio, a linguagem, a criatividade e a memória"*.

Na óptica de Gillet (2000), uma competência *"é uma operação de formalização, destinada a construir a formação, permitir a avaliação, organizar as relações entre os parceiros sociais da formação"*. (Gillet, citado por Pires, 2005, pág. 278). A área da competência, segundo o mesmo autor *"remete para a descrição, em termos de conhecimentos requeridos, de uma configuração operatória aplicável a uma família de situações problema"*.

A definição de uma competência, segundo Gillet (2000): *"não é a descrição de um posto de trabalho ou de um desempenho, mas sim a identificação e objectivação do que é necessário saber para se tornar competente num determinado domínio. Mais do que*

saber fazer é saber para fazer."

Para Perrenoud, citado por Pires, 2005, pág. 279, não existe competência sem a referência a um contexto na qual aquela materializa, sendo definida como *"uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles."*

As competências mobilizam os recursos cognitivos, tendo como objectivo a resolução de determinados problemas que podem ocorrer quer na vida profissional, quer na vida pessoal. *"A competência implica a passagem para a acção dos recursos cognitivos que incluem os conhecimentos, construídos ao longo do tempo, da experiência e da formação."* (Pires, 2005, pág. 279).

A competência deve manifestar-se na execução de uma actividade, se os recursos necessários não existirem, ou por qualquer razão não estiverem presentes, não sendo movimentados em tempo útil, e de forma consistente, é como se eles não existissem. *"As competências não são conhecimentos, mas integram-nos e mobilizam-nos na acção."* (Pires, 2005, pág. 279).

O desenvolvimento das competências deve estar interligado à *"formação de esquemas mentais de mobilização dos conhecimentos, com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma determinada acção."* (Perrenoud, citado por Pires, 2005, pág. 279).

A aptidão para a construção de esquemas internos associada à experiência e à prática de cada indivíduo contribui para a edificação das competências. Segundo Pires (2005, pág. 279): *"as competências fazem parte do processo de desenvolvimento dos adultos, na medida em que se adquirem, desenvolvem e actualizam ao longo da vida – através de processos de aprendizagem que ocorrem numa multiplicidade de contextos."*

Ao nível da Sociologia do Trabalho, ciência que se tem debruçado sobre o estudo das competências, e a forma como estas se têm relacionado com as qualificações, vários são os autores que têm desenvolvido estes estudos.

Na perspectiva de Breillot (1993, citado por Pires 2005, pág. 279), a *"qualificação decorre de um julgamento oficial, tem uma legitimidade contratual ou legal, que é reconhecida e utilizada num determinado grupo social "*. Nesta sequência, considera-se que um indivíduo é qualificado quando possui as capacidades necessárias para exercer

uma determinada função.

As qualificações obtidas através de um diploma são necessárias para a obtenção do emprego e, para a sua manutenção. Contudo, a evolução operada ao nível das formas industriais contribui para uma transformação nos postos de trabalho, grelhas de classificação e práticas de mobilização.

Stroobants (1998, citado por Pires 2005, pág. 282), refere que se *“assistiu a uma mudança de representações, em que se perde o estatuto do objecto para ganhar em atributo do sujeito, e a relação cognitiva tende a ser definida sobre a maneira de ser, ser competente e não sobre o ter um saber”*.

O conceito de qualificação vai sendo substituído pelo conceito de competência. Bellier (2001, pág. 259) refere: *“é porque se tem competências que se tem uma qualificação, visto que está profundamente ligada à mobilização das competências no terreno... aquilo que faz a especificidade de competência é a sua relação estreita com a acção, com a actividade profissional concreta.”*

A rapidez com que se têm processado as transformações no mundo, exige da parte dos governos, em geral e, da União Europeia, em particular, uma necessidade de conhecer as competências para novos empregos. A globalização e o progresso tecnológico têm implicações no quotidiano, quer dos trabalhadores quer das empresas.

Em Portugal, por influências comunitárias, o Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro, cria o Sistema Nacional de Qualificações: *“que assume objectivos já afirmados na Iniciativa Novas Oportunidades — desde logo o de promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população — e promove os instrumentos necessários à sua efectiva execução, em articulação com os instrumentos financeiros propiciados, nomeadamente pelo Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007 - 2013.”*

Para atingir os seus objectivos, o Sistema Nacional de Qualificações, apresenta três instrumentos: *“o Quadro Nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional de Qualificações e a caderneta individual de competências”* (Artigo 1º nº 5 do Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de Dezembro.)

No desenvolvimento do referido decreto-lei, no seu artigo 3º, considera-se a competência como: *a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal.*"

As qualificações necessárias para o exercício de uma profissão podem ser conseguidas através de diversas formas. O artigo 4º do Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de Dezembro, refere como válidas as qualificações *“obtidas através de formação inserida no Catálogo Nacional de Qualificações, desenvolvida no âmbito do sistema de educação e formação; através do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas noutras formações e noutros contextos da vida profissional e pessoal; resultar do reconhecimento de títulos adquiridos noutros países.”*

A Agência Nacional para as Qualificações (ANQ), é um instituto público que sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, foi constituído para coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos. Paralelamente, assegura o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assumindo um papel dinamizador do cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades.

No quadro da estratégia de qualificação da população portuguesa, que tem por principal desígnio promover a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação, a intervenção da ANQ é dirigida à concretização das metas definidas e à promoção da relevância e qualidade da educação e da formação profissional

O Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) é um instrumento fundamental na gestão estratégica das qualificações profissionais de nível não superior, regulando a oferta formativa de dupla certificação. Define para cada qualificação, o Perfil Profissional, que consiste no conjunto de actividades associadas à qualificação bem como as competências que lhe estão associadas.

O Catálogo Nacional de Qualificações organiza-se por áreas de educação e formação, definindo para cada qualificação os respectivos referenciais: o Perfil Profissional, o Referencial de Formação, o Referencial de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (componente de base e tecnológica).

Torna-se necessário conceber um instrumento de registo que permita conhecer a trajectória de um indivíduo ao longo do seu percurso formativo. O Despacho n.º 14 019/2007, de 3 de Julho de 2007, constituiu um grupo de trabalho com o objectivo de criar e desenvolver um sistema de informação e gestão da oferta educativa e formativa (SIGO) no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.

O SIGO "responde actualmente às necessidades de informação das escolas, dos centros de formação, dos centros novas oportunidades, da Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação, das direcções regionais de educação e da Agência Nacional para a Qualificação, que, sendo instituições com missões diferentes, utilizam também o sistema de informação para necessidades associadas à sua missão específica" Preâmbulo do Despacho n.º 14 019/2007, de 3 de Julho de 2007.

Trata-se de uma plataforma complexa, que permite um controlo a nível generalizado das formações, dos percursos formativos e das certificações obtidas pelos indivíduos. A necessidade de articular os inúmeros interlocutores e utilizadores em presença, impõe-se o lançamento actualizações no SIGO, contribuindo para a sua optimização, permitindo uma gestão eficaz deste sistema integrado de informação.

As entidades formadoras têm que obrigatoriamente registar toda a informação relativa à avaliação dos seus formandos. A utilização desta plataforma permite efectuar a avaliação do funcionamento dos cursos EFA e dos Centros de Novas Oportunidades, de forma articulada, a nível nacional e regional, pelos serviços e estruturas competentes do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

A Caderneta Individual de Competências, é um instrumento que regista todas as competências que o indivíduo adquire ou desenvolve ao longo da vida, referidas no Catálogo Nacional de Qualificações, bem como as restantes acções de formação concluídas, distintas das que deram origem a competências registadas. As empresas têm assim, um modo fácil de adequar as competências dos indivíduos aos postos de trabalho.

Trata-se de um documento formal, pessoal, intransmissível e facultativo, permitindo aos indivíduos apresentar e comunicar de forma mais eficaz as formações e competências que foram adquirindo ao longo da vida. As entidades patronais têm uma forma de mais fácil de verificar a adequação das competências dos candidatos aos postos de trabalho.

Capítulo II - Balanço da Experiência Profissional

2.1 Porquê ser professora?

Sendo a minha formação universitária a Licenciatura em Organização e Gestão de Empresas, obtida no Instituto Superior de Economia, área para a qual me sentia vocacionada, foi na Escola que encontrei o meu primeiro local de trabalho. A minha inserção na carreira deveu-se a razões de carácter estrutural, que me obrigaram a fazer a escolha que marcaria, de forma positiva, a minha vida profissional.

A licenciatura obtida não facultava qualquer preparação para o exercício das funções docentes. Assim, as primeiras intervenções como professora foram construídas a partir da repetição de experiências positivas vividas com antigos professores. Tratava-se de reproduções, de representações que muitas vezes conduziam a uma sensação de decepção perante os resultados obtidos, por não corresponderem aquilo que havia projectado.

Certifiquei-me então, que ser docente era uma actividade muito complexa. Durante largos anos, o professor, representava a *"autoridade tendo o privilégio que lhe foi conferido de ser o representante da cultura instituída e de ser o agente de selecção cultural através do instrumento que é a palavra"* (Postic, 2007, pág. 35).

Uma das questões com a qual me deparei foi: será a actividade docente uma profissão?

As raízes etimológicas do vocábulo "profissão" conduziram-me à palavra latina "professio", do verbo "profiteri", que significa confessar, testemunhar, declarar abertamente. Assim, a palavra "profissão" opõe-se a "ofício", na medida em que a primeira assumia um saber reconhecido e a segunda, se associava à ideia de um negócio ou de um trabalho manual, indicando um trabalho mais oculto, mostrado apenas aos iniciados, isto é, aqueles que aspiravam à categoria de aprendizes de artesãos.

O conceito de "profissão" tem sofrido constante mutação, sendo possível identificar algumas especificidades, assentando essencialmente, em dois tipos de qualificações: as académicas e as pedagógicas. As qualificações pedagógicas são exclusivamente do domínio do professor, as quais eu não dominava devido à formação inicial que possuía.

"Para o ensino secundário, as qualificações académicas tendem a ser eleitas como nuclea-

res, em detrimento das pedagógicas, pois são nelas que os professores deste nível de ensino baseiam a sua influência e a sua afirmação” (Perrenoud, 1999, pág. 15-19).

Entre os anos de 1983 e 1991 fui professora, inicialmente no Ensino Preparatório (dois anos lectivos), passando depois para o Ensino Secundário, ficando afecta ao sexto Grupo Disciplinar — Contabilidade. Esta alteração foi necessária, pois do ponto de vista da realização profissional, não me satisfazia continuar inserida naquele grau de ensino.

Simultaneamente, em 1983 é introduzido em Portugal, o ensino Técnico-Profissional no ensino secundário, com as áreas de formação geral, específica e técnico-profissional e a duração de três anos. Conferia um diploma técnico e, permitia o acesso directo ao ensino superior.

Estes cursos visavam a formação de quadros intermédios que tão necessários eram nas empresas portuguesas. O Ministro da Educação de então, Augusto Seabra, referia que *“o país necessitava de trabalhadores competentes e de mão-de-obra qualificada para fazer uma reconversão económica, em vésperas de adesão à Comunidade Europeia”*, (Azevedo, 1986, pág. 107).

A OCDE publicava que relativamente ao nosso país: *“é preciso introduzir um ramo separado de ensino técnico ou profissional desde o princípio do ciclo complementar, e por isso, defendemos o projecto de reforço do ensino profissional.”* O sistema de ensino existente não correspondia às necessidades, quer nacionais, quer europeias, então era urgente mudar o panorama educativo, pois estávamos à beira da adesão à CEE. Após o impacto inicial, descobri a complexidade da situação na qual me via envolvida.

Apesar de não estar vocacionada para o ensino, agradou-me a relação pedagógica que estabeleci com os alunos. Algumas questões surgiram no meu pensamento: Como ser um bom professor? Como compreender os sujeitos que comigo se relacionavam?

Com o ano de 1991, surgiu a hipótese de concretizar a minha Profissionalização em Serviço, na Escola Superior de Educação de Setúbal. Foi aí que abordei as temáticas relativas às questões pedagógicas do ensino.

Após a conclusão da Profissionalização comecei a trabalhar em horário pós-laboral; a ter um contacto mais próximo com os Adultos. Inicialmente com os Cursos Complementares de Contabilidade e Administração, mais tarde, com o ensino recorrente por unidades e módulos capitalizáveis, e por fim, com a iniciativa novas oportunidades, os cursos

EFA e o RVCC profissional.

Paralelamente, fui desenvolvendo a actividade de formadora de acordo com a minha disponibilidade. Estas formações profissionais, complementaram sempre o meu desejo de enfrentar novos públicos, de conhecer novas realidades, isto é, enriquecer a minha vivência profissional.

2.2 Ensaio sobre a prática desenvolvida

A prática desenvolvida situa-se ao nível de ofertas educativas, que numa primeira fase do percurso se destina a jovens e, numa segunda fase, a adultos. Neste último caso, as ofertas escolares são equiparadas a situações de segunda oportunidade, orientadas para públicos que abandonaram a escola muito cedo, por dificuldades diversas. Em ambos os casos, trata-se de públicos pouco escolarizados que são a base da análise e reflexão para o projecto a desenvolver.

2.2.1 O contacto com a profissão — Jovens pouco escolarizados

A década de oitenta foi marcada pela minha integração no ensino, sendo de destacar a minha passagem pelo Ciclo Preparatório (Escola Preparatória de Rio Maior) e pelo Ensino Secundário (Escola Secundária da Baixa da Banheira e Escola Secundária de Amora).

No Ciclo Preparatório, foi como professora provisória, uma das categorias existentes à época. O pessoal docente das Escolas era constituído por professores efectivos, os que poderiam ascender aos órgãos directivos, e por professores provisórios, os restantes. É claro que eu como novata nestas andanças fazia parte da segunda categoria.

Atendendo à minha formação de base, concorri ao Concurso Nacional para Professores, tendo sido colocada como professora provisória, na Escola Preparatória de Rio Maior, no Ciclo Preparatório, a leccionar as disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza.

Rio Maior foi um dos concelhos do distrito de Lisboa que viram a sua população crescer nas décadas de 80 e 90, apresentando, todavia, muitas características de ruralidade, dependendo as famílias de uma actividade agrícola que complementava a sua subsistência.

Os alunos que frequentavam o Ciclo Preparatório eram crianças, com idades compreen-

didadas, entre os dez e os treze anos. O progresso a nível cognitivo facultava a realização de aprendizagens rápidas e muitas vezes pautadas pelo entusiasmo, perseverança e curiosidade.

As crianças oriundas da cidade e dos arredores tinham uma grande necessidade de interagir com os pares, os professores e os outros adultos do contexto escolar, descobrindo assim, novas regras, rituais, amizades e outras oportunidades que contribuíram para o seu enriquecimento enquanto indivíduos integrados numa comunidade.

Todas as questões que anteriormente referi foram para mim um desafio. As crianças precisavam de um contacto muito próximo, muita afectividade; pois acabavam de deixar um único professor, para se relacionarem com vários, tantos quantos as disciplinas que tinham.

No entanto, as abordagens que tinha de desenvolver na minha prática diária não eram do meu agrado, não me revia nos temas relacionados com as Ciências da Natureza. Na verdade, a minha formação não me permitia ter o gosto pelas matérias que tinha de ensinar.

Decidi que tinha chegado o momento de experimentar outra realidade, foi então que me candidatei, novamente ao Concurso Nacional de Professores, agora para o Ensino Secundário, tendo sido colocada na Escola Secundária da Baixa da Banheira.

A Escola Secundária da Baixa da Banheira situada na freguesia do Vale da Amoreira, no concelho da Moita e distrito de Setúbal, tendo sido construída em 1977, apresentava à época a fisionomia arquitectónica que ainda hoje possui.

A actividade que desenvolvi em termos profissionais, foi ao nível da formação técnica, leccionando todas as disciplinas que faziam parte do currículo do Curso Técnico Profissional de Contabilidade e Gestão, nomeadamente a Contabilidade Geral, a Contabilidade Analítica, a Fiscalidade, o Cálculo Financeiro, entre outras.

A população escolar era constituída por jovens adolescentes com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos. A adolescência é uma etapa de desenvolvimento entre a infância e a idade adulta, e segundo Tavares e outros (2007, pág. 66) "*é talvez o período mais desafiante e complexo que o ser humano experiencia. O adolescente vivencia um continuo de descobertas, tentando ultrapassar as fronteiras do possível, numa sucessiva corrente de revelações e desilusões.*" Esta era a realidade que eu iria enfrentar nos pró-

ximos anos.

Uma das primeiras preocupações com as quais me debati, foi a forma como me deveria relacionar com aqueles alunos, pois não detinha a experiência profissional que me permitisse ter uma à vontade na prática lectiva. Possuía os conhecimentos teóricos, mas desconhecia a forma mais adequada para concretizar a transmissão dos saberes.

A interacção na sala de aula era outra das inquietações que me assolava, a turma como um sistema de vida e comunicação, um todo dinâmico surgindo com características próprias, construída a partir da identidade de cada um dos alunos. O contacto estabelecido entre o professor e o (s) aluno, seria a chave para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

A colaboração dos pares foi fundamental, pois permitiu a cedência de materiais e metodologias de trabalho que, contribuíram para o meu enriquecimento profissional. Recordo com nostalgia, as longas conversas que tinha com algumas colegas, que tiveram a empenho e o altruísmo me acolher, sugerindo algumas ideias e dicas que se revelaria muito útil na prática lectiva.

A relação que decidi estabelecer foi baseada essencialmente numa comunicação que me pareceu ser a adequada, comportando dois aspectos: o verbal e o não verbal, privilegiando sempre a comunicação interpessoal.

A comunicação desenvolvida tornou-se um instrumento para atrair o grupo e consequentemente o aluno, sendo um recurso utilizado para a criação da empatia entre os intervenientes.

2.2.2 O amadurecimento - Adultos pouco escolarizados

A década de noventa contribuiu para a consolidação da minha vida profissional, agora afecta ao ensino Secundário e ao grupo disciplinar de Contabilidade, na Escola Secundária de Amora.

A escola localizada na cidade de Amora, concelho do Seixal, próxima do núcleo histórico, entre a faixa ribeirinha e a auto-estrada.

O Concelho do Seixal caracterizou-se nas últimas décadas por uma transformação quase radical da sua estrutura urbana, com consequências notáveis no desenvolvimento e características das actividades económicas, no tecido social e no ambiente.

A localização próxima de Lisboa deu origem a que se revelassem no seu território os fenómenos típicos de uma Área Metropolitana: crescimento rápido, desordenamento urbanístico e índices de dependência elevados.

Contudo, é nos anos sessenta, que se registaram profundas alterações: em 1961 com a inauguração da Siderurgia Nacional e em 1966 da ponte sobre o rio Tejo, deram um grande impulso ao desenvolvimento económico do concelho, com grande incidência no crescimento demográfico e na alteração profunda nas características urbanísticas.

O crescimento populacional do concelho foi induzido a partir do exterior e está directamente relacionado com a dinâmica demográfica da Área Metropolitana de Lisboa processando-se a um ritmo acelerado e em poucos anos.

O ensino Técnico-Profissional, afirmou-se, com muito êxito, durante os anos noventa, tendo constituído para mim uma “escola”. Foi através deles que “absorvi”, “digeri” e “apliquei” conhecimentos que contribuíram para a pessoa que sou hoje. Foi o aprender através do fazer, o “aprender fazendo”.

Tratando-se de cursos voltados para a aprendizagem de uma profissão, a prática era indispensável. Assim, conjugar a apresentação dos conteúdos programáticos, com a realização de casos práticos, realizados em sala, em grupo e/ou individualmente com a ajuda da professora, era uma das práticas usuais, que conduziam ao sucesso nas aprendizagens dos alunos.

Na perspectiva de Ferreira, a abordagem por mim desenvolvida é designada por *ensino directo*, o modelo considera que “a aprendizagem só está completa quando o aluno atinge a fluência na evocação das respostas e está capaz de as aplicar a outras situações.” (Ferreira, 2007, pág. 58).

A organização da sala de aula e dos tempos necessários para a apresentação dos assuntos, eram aspectos que sendo definidos no início do ano lectivo, permitiam “passar da situação de ensino-aprendizagem dirigida pelo professor a uma situação de ensino-aprendizagem auto-dirigida.” (Ferreira, 2007, pág. 56).

Passava de uma fase de proximidade com os alunos, pois era necessário conduzi-los no

desenvolvimento dos exercícios, para outra, em que de uma forma progressiva me ia afastando, concedendo autonomia na resolução das situações. Esta era também uma forma de os preparar para a realização do Estágio Profissional, onde deveriam aplicar os conhecimentos obtidos ao longo dos três anos de formação.

Segundo Mazur (citado por Tavares, 2007, pág. 108), *"a aprendizagem é definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência"*. Trata-se de uma edificação pessoal, resultante de um processo experiencial, interior ao indivíduo manifestando-se na alteração do comportamento profissional desenvolvida na prática pedagógica.

Deste modo, foi necessário alterar a minha conduta profissional. Assim, destaco os aspectos seguintes, como os que introduzi no desenvolvimento da minha prática: as técnicas de apresentação dos conteúdos, a discriminação dos objectivos, a pormenorização da cadeia sequencial das realizações, o ensinam passo a passo, culminando com as revisões cumulativas, tendo em vista a avaliação final.

O ensino recorrente era uma das modalidades de ensino existente na Escola Secundária de Amora, inseria-se nas estruturas formais do ministério da educação, e sua origem remonta à fase em que foi atribuído maior relevo aos processos de alfabetização, necessários para *educar* uma população com elevada taxa de analfabetismo.

O conceito de educação recorrente foi divulgado, nos anos setenta, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), tendo sido proposto, pela primeira vez, em Maio de 1969, por Olof Palme, à altura ministro da educação sueco.

Pretendia-se que o ensino recorrente instituisse a alternância entre períodos de aprendizagem estruturada (ciclos educativos) e períodos de exercício de outras actividades, interagindo uns e outros de modo a favorecer o enriquecimento mútuo.

O ensino recorrente funcionava como um sistema de segunda oportunidade, e que visava o acesso a uma educação escolar certificável. Destinando-se principalmente àqueles que, por diversas razões, não puderam ainda concluir um determinado percurso escolar, a que legitimamente têm direito. Assim, está para além do mero conceito de alfabetização, visando um tipo de formação muito mais alargado, muito para além do mero aprender a ler, escrever e contar.

As exigências colocadas tanto a nível nacional como internacional impunham ao sistema escolar uma organização baseada na *"construção de um projecto de sociedade que, pre-*

servando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia.” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto).

Deste modo, *“valoriza-se o ensino da Língua Portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas, é criada uma área de formação pessoal e social, procura-se imprimir ao currículo uma área interdisciplinar, define-se o conceito de avaliação numa óptica formativa e favorecedora da confiança própria.”* (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto).

No ensino recorrente distinguiam-se dois tipos de cursos: os gerais e os técnicos. Faziam parte dos cursos gerais uma componente geral (Português, Língua Estrangeira e a Área Interdisciplinar) e uma formação científica (escolha de pelo menos quatro disciplinas de entre o seguinte leque: Matemática, Língua Estrangeira, Física e Química, Ciências Naturais, Geografia, Psicologia, Introdução à Informática).

Os cursos técnicos, para além da componente geral e científica possuíam também a formação técnica, correspondente à saída profissional.

A escolha podia ser feita de entre um conjunto diversificado, a minha experiência foi reportada à saída profissional – Técnico de Contabilidade (Contabilidade – 24 unidades, Técnicas de Apoio à Contabilidade – 9 unidades e Aplicações de Informática – 6 unidades).

Cada uma das disciplinas era constituída por uma sequência de Unidades Capitalizáveis, com objectivos e conteúdos agrupados de acordo com os assuntos. O Ministério da Educação, através do Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar, publicou manuais para cada uma das disciplinas. Estes livros funcionavam, não só como orientação no trabalho dos professores, mas também, como um auxílio para a aprendizagem autónoma a desenvolver pelos alunos.

Podiam ingressar no *“ nível do ensino básico e secundário, os indivíduos, a partir, respectivamente dos 15 e 18 anos de idade.”* (artigo 7º do Decreto-Lei nº.74/91 de 9 de Fevereiro). O acesso a qualquer dos níveis estava dependente da apresentação do certificado de conclusão do nível precedente ou de avaliação diagnóstica.

A progressão de cada aluno era feita a um ritmo individualizado, que deveria percorrer um

sistema de unidades capitalizáveis, entendendo-se como *"unidade capitalizável a um saber-fazer e a um saber ser global, definido em termos de comportamento e onde os parâmetros de lugar e de tempo são considerados"* (Caldeira, 1996, pág.396).

Cada aluno tinha obrigatoriamente de percorrer todos os conteúdos programáticos que faziam parte das unidades capitalizáveis, fazendo-se a progressão no sistema por unidades capitalizáveis à medida que o discente conseguia cumprir com os objectivos de cada unidade.

Tendo as turmas em média vinte alunos, e podendo cada um deles estar em unidades capitalizáveis diferentes, era fundamental numa primeira fase, organizar a sala de aula, tentando agrupar os alunos de acordo com as unidades a frequentar. Deste modo, rentabilizar-se-iam os tempos de ensino, especialmente o tempo de *"supervisão directa"*. Esta fase era crucial, pois a definição de regras permitia que os alunos conhecessem antecipadamente, a *"cadeia sequencial"* envolvida em cada unidade capitalizável.

O sistema de avaliação processava-se da seguinte forma: para qualquer disciplina a avaliação era feita unidade a unidade, sendo a classificação expressa numa escala de 0 a 20 valores (existindo uma pauta de exame para cada unidade capitalizável (*anexo 1*)).

Periodicamente, e após negociação com o (s) aluno (s) fazia-se uma *"revisão cumulativa"*, adaptada a cada caso, com vista à verificação por parte dos intervenientes sobre a retenção dos conhecimentos adquiridos. Este trabalho antecedia o momento de prova final em cada unidade capitalizável.

"O ensino recorrente corresponde à vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudo, conduz à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino regular." (artigo 4º do Decreto-Lei nº.74/91 de 9 de Fevereiro).

A conclusão com aproveitamento de qualquer disciplina ou área disciplinar implicava a aprovação em todas as suas unidades, sendo a classificação final obtida pela média aritmética das classificações arredondada às unidades.

Tanto os cursos gerais como os cursos técnicos conferiam um diploma do 12º ano de escolaridade, possibilitando o acesso ao ensino superior. No caso dos cursos técnicos, conferiam cumulativamente uma qualificação profissional de nível 3 na respectiva saída profissional.

“Como forma de combater o insucesso e abandono escolares, fenómenos que assumem no nível secundário de educação elevada expressão no conjunto do sistema educativo, e da acção de superação das deficiências detectadas no campo do ensino das ciências e da matemática, constitui opção estratégica nacional promover o aumento da qualidade das aprendizagens, indispensável à melhoria dos níveis de desempenho e qualificação dos alunos e ao favorecimento da aprendizagem ao longo da vida”. (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Maio).

Assim, o ensino secundário recorrente por módulos capitalizáveis veio substituir o ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis. *“Consagram-se ainda cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados de ensino recorrente,”* (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Maio), que continuam a visar proporcionar uma segunda oportunidade de formação permitindo conciliar a frequência de estudos com uma actividade profissional.

Destacam-se algumas diferenças em relação ao modelo extinto, a saber, o progresso educativo deixa de centrar-se no *ritmo próprio de cada aluno*, passando a imperar o *ritmo que o docente impõe à turma*, de acordo com as suas características, reequacionando-se o papel e a relação professor/aluno no processo ensino/aprendizagem, assemelhando-o nesse sentido ao do ensino secundário regular.

Os cursos Tecnológicos possuíam uma componente geral, uma científica e uma tecnológica. (*anexo 2*). As diferenças relativas ao modelo anterior verificavam-se essencialmente nas componentes de formação geral e tecnológica. No primeiro caso, com a introdução das disciplinas de Filosofia e das Tecnologias da Informação e Comunicação. No segundo, salienta-se, a existência de uma Área Tecnológica Integrada (com especificação em Práticas de Contabilidade e Gestão e Práticas de Secretariado) e, o Projecto Tecnológico.

A valorização da aprendizagem das novas tecnologias através da introdução do ensino obrigatório da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação, no 10º ano, contribuía para que aos alunos utilizassem aquela ferramenta como instrumento para a realização de trabalhos.

O Projecto Tecnológico é uma área curricular de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, que visa a realização de projectos concretos por parte dos alunos, com o fim de desenvolver nestes uma visão integradora do saber e de promover a sua aproximação ao mundo do trabalho.

É uma área em que os alunos deverão mobilizar e integrar competências desenvolvidas no âmbito das diferentes disciplinas, quer tecnológicas, quer científicas ou gerais, do seu plano de estudo, para resolverem problemas relacionados com o curso tecnológico e a especificação que escolheram.

Esta área curricular não disciplinar constitui um espaço e um tempo curriculares na qual, sem se substituir ao trabalho desenvolvido nas outras disciplinas, os alunos se possam relacionar com o conhecimento através de realizações concretas. Neste sentido, os projectos a desenvolver devem, sobretudo, basear-se em experiências que não podem deixar de estar associadas à observação sistemática, à formulação e testagem de hipóteses, assim como à análise e interpretação de factos e fenómenos do mundo tecnológico real.

O Projecto Tecnológico será um tempo curricular privilegiado para que os alunos possam desenvolver o seu trabalho final do curso, que será objecto de apresentação e discussão públicas através de uma Prova de Aptidão Tecnológica (PAT).

A conclusão do nível secundário de educação nos cursos tecnológicos depende, para além da obtenção da aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do respectivo curso, da aprovação no estágio profissional e da aprovação na Prova de Aptidão Tecnológica.

As disciplinas são divididas em módulos, sendo para cada um deles, previamente definidos objectivos e competências específicas nos domínios das atitudes e conhecimentos (*anexo 3*). Os momentos de avaliação passam a ser acordados/impostos relativamente a toda a turma, no regime de frequência presencial, pelos diversos professores, independentemente do ritmo de aprendizagem dos alunos, das deficiências manifestadas e do seu grau de assiduidade.

“A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, (...) obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante, tem como objectivos a classificação e a certificação e inclui: a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola; a avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos competentes serviços centrais do Ministério da Educação, concretizada na realização de exames finais nacionais. “ (Artigo 11º do Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Maio).

Neste método de ensino existe uma tendência para a “*massificação*” da formação, passa a ser comandada pelo professor, ao qual cabe gerir o tempo disponível para leccionar e avaliar todos os conteúdos programáticos inerentes a cada módulo de ensino.

A PAT, atrás referida, consiste na defesa, perante um júri, de um produto, objecto ou produção escrita ou de outra natureza, que evidencie as aprendizagens profissionais adquiridas pelo aluno. Em simultâneo, existia a obrigatoriedade de realizar um relatório, mobilizando e articulando as aprendizagens adquiridas, em particular nas disciplinas tecnológicas da componente de formação tecnológica.

Paralelamente, começa a ganhar forma o discurso da “reforma da formação profissional”. A sua emergência, decorreu no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, pilar essencial da estratégia de qualificação da população portuguesa, que consagra a generalização do nível secundário enquanto objectivo de referência para a qualificação de jovens e adultos e o reforço do papel da formação profissional como via de qualificação.

De acordo com o artigo 16º do Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, os estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário podem promover Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Assim, no ano lectivo 2008/2009, é apresentada uma nova oferta formativa na escola, o Curso Técnico de Contabilidade – com Dupla Certificação.

Estes cursos destinam-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, com baixa qualificação (escolar e profissional) e prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou secundário de escolaridade e sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão profissional.

Os planos curriculares estão organizados em duas componentes fundamentais: a Formação de Base que se reporta a um determinado nível de escolaridade; a Formação Tecnológica que define a qualificação profissional dos cursos. Para além destas duas componentes, os cursos de dupla certificação contemplam também a Formação Prática em Contexto de Trabalho, a ser realizada no final da formação, com vista à consolidação sobretudo das competências da formação tecnológica, de acordo com a saída profissional conferida pelo curso frequentado.

Transversalmente às componentes de formação de base e tecnológica, os referenciais apresentam ainda a área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). Destina-se a desen-

volver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelos adultos em contexto formativo.

A equipa pedagógica é constituída pelo mediador e pelo grupo de formadores responsáveis pelas unidades de formação de cada uma das áreas de competência-chave da componente de formação de base e da componente de formação tecnológica.

O mediador é uma figura central, na medida em que, tal como a designação indicia, faz a mediação do grupo de formação, atendendo às suas dinâmicas e às características de cada adulto em particular na negociação de atitudes e objectivos face à formação, ou até mesmo na resolução de diferendos.

A função do mediador *“deve ser desempenhada por formadores e outros profissionais, designadamente ligados às tarefas de orientação vocacional, detentores de habilitação de nível superior e possuidores de experiência relevante em matéria de educação e formação de adultos, não se aplicando nenhuma restrição específica quanto a formações específicas prévias ou à sua inclusão num grupo de docência”*. (Rodrigues, pág. 44).

As metodologias de educação e formação a aplicar passam pela concretização de actividades “integradoras” que articulam as competências integradas nas diversas áreas de competência-chave. Sendo um curso de Dupla Certificação de Técnico de Contabilidade, a (s) actividade (s) integradora (s) devem, na minha perspectiva, partir da componente tecnológica, assumindo este um papel dinamizador em relação às restantes.

A actividade integradora apresenta-se como resposta à transversalidade que este tipo de formação preconiza. O planeamento das actividades é feito por todos os elementos da equipa pedagógica, existindo semanalmente uma reunião, para concretizar a planificação e acompanhar o desenvolvimento da actividade integradora.

O novo modelo, apresenta uma postura diferente, face à formação relativamente aquilo que até agora estava habituada. Assiste-se a uma tentativa de implicar o adulto no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo os mecanismos necessários para a concretização das actividades propostas, ao invés de ser encarado como um depositário do conhecimento transmitido pelos formadores.

Em Setembro de 2008, fui oficialmente informada sobre a minha integração na equipa pedagógica da turma de Técnico de Contabilidade – Dupla Certificação, como formadora

da componente tecnológica. As funções inerentes ao cargo são institucionalmente definidas, referindo-se de uma maneira geral à realização dos planos de formação, concepção e produção de materiais técnico-pedagógicos e instrumentos de avaliação com os demais elementos da equipa.

A mediação foi atribuída a um professor do Departamento de Línguas, no caso, um profissional com larga prática com adultos, que por inerência ao cargo, assumiu igualmente a área de PRA.

Para a preparação do ano lectivo, decorreram algumas reuniões iniciais, tendo como objectivo todo o trabalho de planificação e demais acções necessárias. As informações fornecidas pela mediadora foram determinantes para o trabalho a desenvolver, nomeadamente a caracterização sumária dos adultos. A promoção de métodos de articulação com todos os elementos da equipa, nomeadamente através da utilização das novas tecnologias, com vista à definição de estratégias de trabalho conjunto, nomeadamente em co-docência (para os formadores da formação de base).

Do ponto de vista formal, a inserção dos adultos nos cursos EFA, implicou a celebração de um contrato de formação com a escola, definindo as condições de frequência. Assim, é importante salientar a interesse dado à assiduidade e à pontualidade. A frequência na formação não pode ser inferior a 90 % da carga horária total.

2.2.3 Reflexão Crítica

Da passagem de uma prática inicial titubeante, assente nas vivências que fui compilando como aluna, através das rotinas que os meus professores demonstraram, até ao presente há todo um percurso, construído com base na experiência que fui vivendo.

As práticas seguidas pelos "meus" professores, tinham uma base pedagógica, assente numa relação professor/aluno, sendo o professor considerado como o centro do saber, aquele que passa o conteúdo expositivamente para o aluno, que deve passivamente ouvir e apropriar-se das informações transmitidas.

Os produtos finais da sua aprendizagem, tais como os exercícios de aula ou os trabalhos

realizados em casa, assim como as avaliações, eram tidos como os indicadores de que o ensino foi eficiente. A atenção dada ao indivíduo era reduzida e, muitas vezes nula, em prejuízo da realidade que lhe é exterior, como são o caso do programa, das disciplinas, e do professor.

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000, pág.9) refere: "*a aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.*" O diploma da minha licenciatura, apesar de não estar vocacionado para o ensino, permitia-me exibi-lo como uma prova documental da minha aprendizagem formal, obtida numa instituição de ensino universitário.

Os anos seguintes seriam muito úteis para complementar a minha aprendizagem formal, no meu local de trabalho. As escolas por onde passei, as pessoas com quem me cruzei, as experiências desenvolvidas, foram o palco para "*um processo de aquisição de conhecimentos por via experiencial*" (Cavaco, 2002, pág. 33).

As experiências vividas, levaram-me a construir e alterar as ideias iniciais sobre o ensino e as suas dinâmicas. Ensinar ou ajudar a aprender é um processo que, se vai construindo ao longo de um período, que no caso teve início em 1983. A conjugação das várias dimensões; a cognitiva, a afectiva e a volitiva são determinantes para o resultado final, a acção de aprender e ensinar.

A turma não é só um conjunto de indivíduos, ordenados alfabeticamente, mas sim um grupo com identidade própria erigida com a cooperação de todos, os que gostam, os que não gostam, os que estão atentos, os distraídos, os agressivos e outros.

"*Na medida que a turma é vista como um todo dinâmico, compete ao professor, enquanto animador, rentabilizar a energia aí existente.*" (Ferreira, 2007, pág. 30). O meu papel, enquanto professora, não tem sido só um transmissor de conhecimentos, como também de "animador" e, muitas vezes "psicólogo". Actualmente solicita-se ao professor, que seja, cada vez mais um animador de plateias, ideia que rejeito, pois não abduco do meu papel originário, que é o de ensinar.

A proximidade com os alunos, permitiu-me desenvolver uma aprendizagem baseada na experiência. Assim, a "*formação experiencial dá-se através do contacto directo entre o sujeito e o objecto, que origina normalmente, uma acção e resulta um saber real com aplicação prática no*

aprendente. " Cavaco, (2002, pág. 33).

A forma de comunicar permite uma maior consolidação da mensagem, incorporando os dois aspectos: o verbal e o não-verbal. A experiência levou-me a perceber que os alunos são particularmente sensíveis aos aspectos não-verbais da comunicação, assim, tenho tido uma preocupação em aperfeiçoar aspectos como a entoação, a voz, a postura, os gestos entre outros.

O início do ano lectivo marca o princípio de um empreendimento complexo, que tem em vista alcançar determinadas metas, sendo importante fazer uma previsão da acção a ser realizada. Na área educacional é também, indispensável a planificação dos conteúdos a leccionar ao longo de um ano lectivo, informações necessárias para toda a comunidade. Deste modo, planificam-se as unidades temáticas, as aulas, entre outras actividades.

Antes do início das aulas e, após o conhecimento do horário, uma das primeiras preocupações consiste em delimitar globalmente a acção a ser empreendida ao longo de todo o ano lectivo, e construir a planificação a longo prazo. Cada unidade de aprendizagem considerada na planificação a longo prazo, é alvo de uma planificação a médio prazo.

Durante o ano lectivo e focalizando a acção que se desenrola no contexto da turma, é necessário elaborar planos a curto prazo, de pequena amplitude correspondentes às acções que no dia-a-dia vão concretizar os diferentes conteúdos dos planos a médio prazo.

Nos primeiros anos considerava-as um documento rígido, ao qual não era possível fugir. Contudo a prática levou-me a considerá-las instrumentos de orientação, documentos imbuídos de alguma margem de flexibilidade, decorrente do desenvolvimento das dinâmicas das aulas.

Devo salientar, que o facto de elaborar um plano da aula, não foi razão para não o abandonar, quando entendi ser necessário, porque uma aula deve "acontecer", ser viva e dinâmica, onde a trama complexa de inter-relações humanas, a diversidade de interesses e características dos alunos não pretende ser apenas um decalque do que está no papel.

A criação de uma rotina diária, previamente definida, baseada no estabelecimento de regras sobre o comportamento dos intervenientes em sala, foi uma estratégia que resultou, após a explicação dos objectivos gerais a atingir e, tendo em conta as características da turma. As regras, que poderão ter de ser escritas ou apenas abordadas oralmente consoante o tipo de público-alvo.

No que se refere ao método de ensino utilizado, destaco o “ensino directo”, isto é, a procura de uma forma de ensinar mais em menos tempo. *“O fim do ensino directo é passar de uma situação de ensino-aprendizagem dirigida pelo professor a uma situação de ensino-aprendizagem auto-dirigida (resolução pessoal de problemas).”* (Ferreira, 2007, pág. 56).

A avaliação assume-se como um processo que acompanha e encerra o acto de aprendizagem. Uma das perspectivas de análise respeita à avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, considerando neste patamar o desenvolvimento dos conteúdos curriculares em função da progressão dos saberes dos alunos e respectivas avaliações – formativa e sumativa.

A avaliação formativa permitiu-me a monitorização do processo ensino-aprendizagem, sendo também um instrumento de autoconhecimento para o aluno, através do qual podia verificar os conteúdos que adquiriu e os que precisa de adquirir. Na posse dos elementos obtidos tinha condições para preparar os alunos para a realização da prova que seria a base da avaliação sumativa.

A outra perspectiva situa-se ao nível das técnicas que dispunha para detectar os pontos fortes e fracos dos alunos e, partindo da análise das informações obtidas construir novas estratégias de ensino. Nesta vertente, a técnica que utilizei, foi a da observação, através de fichas apropriadas, que me permitiram avaliar aspectos tão díspares como: o comportamento individual do aluno, a participação em situações de grupo, as atitudes faces às tarefas escolares, a relação professor-aluno, entre outros. Este tipo de observação permitia-me obter uma melhor percepção do contexto e da sequência dos comportamentos.

A transição de um ensino direccionado a adolescentes, para um ensino direccionado a adultos permitiu utilizar a experiência adquirida na primeira fase da minha actividade profissional. A experiência inicial foi fulcral pois permitiu-me ter a capacidade de utilizar uma *“certa improvisação, uma vez o sujeito (neste caso eu) estava a experimentar algo novo, sem saber precisamente qual seria o resultado final.”* Cavaco, (2002, pág. 33).

É certo que as especificidades das experiências vividas são diferentes, assistindo-se à passagem de uma estratégia voltada para a pedagogia, para outra assente em princípios andragógicos. A passagem foi progressiva, havendo por vezes uma simbiose nos princípios.

Considero que só nos últimos anos, é que me consciencializei sobre a diferença na natureza dos conceitos. Na perspectiva de Canário (1999, pág. 21,22), citando António Nóvoa, são seis os princípios capazes de servir de orientação a qualquer projecto de formação de adultos: *O adulto, em situação de formação, tem de ser visto como portador de uma história de vida e de uma experiência profissional que não poderá ser remetida para o esquecimento. Assim ganha uma importância inegável reflectir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, "o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva"*;

Na prática desenvolvida tenho constatado, que os adultos estão mais motivados a desenvolver as suas aprendizagens quando têm como objectivo a satisfação das suas necessidades quer ao nível profissional, quer pessoal. *"O contacto directo com a situação, registando-se a possibilidade de intervenção, a que se segue uma análise e reflexão sobre o sucedido, ainda que esta análise e reflexão sobre o processo nem sempre seja consciente."*Cavaco, (2002, pág. 26).

No âmbito da modalidade do Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis, mais precisamente no Curso Tecnológico de Administração, surge a necessidade de utilizar a metodologia de Trabalho de Projecto para a realização da Prova de Aptidão Tecnológica.

A realização da Prova de Aptidão Tecnológica tem por base as várias etapas, definidas institucionalmente: *"a realização de um projecto a desenvolver pelo aluno e a sua aprovação pelo docente da área tecnológica; a realização, por parte do aluno, do relatório de realização do produto e a entrega dos elementos a defender na PAT ao Presidente do júri, constituído para o efeito."* (Guião de Operacionalização dos Cursos Tecnológicos, 2006, pág. 76).

A adopção da metodologia do trabalho de projecto foi uma novidade, tanto para os professores, como para os alunos. A progressiva alteração de comportamentos e atitudes, por parte dos intervenientes, foi indispensável para a concretização deste tipo de metodologia.

O trabalho de projecto percorre várias etapas: formulação e selecção do problema/tema, planeamento do trabalho, realização do projecto, preparação da apresentação do trabalho, apresentação pública do trabalho e a avaliação final.

A aplicação da metodologia é “*realizada por grupos de trabalho através de uma pesquisa centrada em problemas, onde a teoria e a prática dinamizadas numa investigação no terreno e na sala.*” (Ferreira, 2007, pág.50). O grupo de trabalho selecciona, o problema que quer ver resolvido, as questões escolhidas devem-se enquadrar no mesmo campo de problemas, pois deste modo é possível efectuar um trabalho mais rico e mais aprofundado.

Fazendo a turma parte de um Curso Tecnológico de Administração, e sendo apenas constituída por seis alunos, o tema escolhido foi “A criação de uma empresa de panificação”, de acordo com os interesses de todos os intervenientes. Após uma visita de estudo a uma empresa de panificação situada na zona da escola, os alunos concordaram em estudar o mesmo problema. A criação da empresa foi desenvolvida pelo grupo, tendo sido definidas tarefas a desempenhar por cada um dos elementos (*trabalho a desenvolver durante o 1º período*).

A intervenção ao nível do cumprimento atempado, das tarefas inerentes ao trabalho de grupo, nem sempre foi conseguida. Vários foram os constrangimentos, que se prenderam com impossibilidades dos próprios alunos.

Sendo adultos e, com actividades profissionais distintas, alguns deles trabalhavam por turnos, o que contribuiu para a fraca assiduidade, reflectindo-se no baixo desenvolvimento do trabalho de grupo. Simultaneamente, estando afastados da “escola” há vários anos, e não tendo, entretanto, desenvolvido as competências cognitivas, manifestaram dificuldades ao nível da reflexão, debate e da escrita.

O grupo foi sub-dividido em pequenos grupos. Atendendo às características da turma, optei por propor a realização de trabalhos individuais, tendo cada adulto escolhido um área funcional para aprofundar (Produção, Recursos Humanos, Comercial, Aprovisionamento e Financeira). Cada elemento ficou responsável pela planificação do seu trabalho, de modo a relacioná-lo e interligá-lo com os trabalhos dos colegas.

Apesar dos constrangimentos inerentes a esta turma, o processo conduziu-nos a novas aprendizagens, no domínio da observação, da reflexão e do debate, com vista à concretização de um resultado final.

O produto final que assumiu a forma de um trabalho escrito que tinha como denominação:

“A empresa Panipão, Lda.”. Numa primeira fase da apresentação das provas de aptidão tecnológica foi feita uma apresentação genérica daquela empresa. Posteriormente, cada um dos alunos apresentou o resultado do seu trabalho, referindo-se a cada uma das áreas funcionais da empresa.

Do ponto vista pessoal, esta foi uma experiência marcante pois, até aí não tinha participado num trabalho deste tipo. Foi a minha integração neste processo, que contribuiu para despoletar em mim, a necessidade de enveredar por um percurso universitário ao nível do Mestrado.

A transição para os Cursos EFA, veio introduzir um novo espaço, a área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, introduzindo-se a utilização da metodologia baseada na construção de Portefólio. À partida sabia-se que se tratava de um conjunto de documentos (trabalhos de pesquisa, fotografias, trabalhos escritos, desenhos, exercícios, provas etc.), reunidos num dossier, acompanhados de uma reflexão do autor e organizados tendo em conta os objectivos que se pretendem atingir.

O conceito de Portefólio adquiriu um significado específico no campo da educação e da formação, mas *“transportou consigo as noções de evolução num percurso (de vida/formativo) e de documentação comprovativa da mesma.”* (Guião de Operacionalização dos Cursos EFA, 2009, pag.68).

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagem não é apenas uma compilação de trabalhos, decorre da metodologia de evidenciação de competências e aprendizagens preconizadas pelo processo de reconhecimento, validação e certificação de competências do nível secundário. São etapas necessárias para a construção de um PRA, as seguintes: *“Recolher informação, seleccionar informação, reflectir, partilhar resultados, direccionar para novos desafios.”* (Guião de Operacionalização dos Cursos EFA, 2009, pag. 70).

“É na área de PRA que se procede à avaliação, convertida em validações das UFCD que estiverem evidenciadas no Portefólio do formando num determinado momento do percurso e ao longo do mesmo, e não exclusivamente no seu final.”

Estes resultados serão partilhados entre todos os elementos da equipa pedagógica nas reuniões que se realizem para o efeito, fazendo-se o registo dessas validações nos documentos destinados a esse fim.

Nos Cursos EFA, e mais especificamente no Curso de Dupla Certificação, Técnico de Contabilidade, o Portefólio nasce e vai sendo construído a partir de processos participados, envolvendo os formandos, o mediador e formadores.

Cada Portefólio é um documento único, devendo reflectir o trabalho desenvolvido pelo formando, o seu processo de aprendizagem individual e a sua capacidade para mobilizar os seus conhecimentos, obtidos em contextos formais e informais.

Como formadora da componente tecnológica, as actividades realizadas em contexto de formação têm o seu espaço no Portefólio do formando. Após a sua correcção, os trabalhos são devolvidos aos adultos, que as arquivam, de acordo com a organização que lhes quiserem dar.

A equipa pedagógica, e o mediador em particular, tem aqui um papel muito importante, ao nível da orientação e da escolha das reflexões, numa atitude de partilha que deve guiar constantemente a construção do PRA. É esse carácter reflexivo que o define e distingue de outros tipos de Portefólios. O objectivo desta construção visa a promoção de aprendizagens, pois o adulto terá de se posicionar face a problemáticas do conhecimento e do mundo actual, deverá encontrar associações significativas entre aprendizagens e explorar relações em assuntos relacionados entre si e lhes confira significado pessoal.

A turma que no início do ano lectivo 2007/2008 constituída à partida por 18 adultos, ficou reduzida a 12 alunos, no final do 1º período. As razões encontradas para a justificação das desistências foram de ordem pessoal e profissional. As reuniões semanais foram utilizadas para debater, entre outras a actividade integradora, que se desenvolveu a partir da componente tecnológica. Após o debate com a turma optou-se pela constituição de uma empresa, da área da restauração.

A fraca assiduidade dos alunos pôs em causa a realização da tarefa, que consistia na apresentação no final do ano para a comunidade lectiva. Assim, no final do ano lectivo, foram apenas compilados os trabalhos realizados nas unidades, que depois de corrigidos integraram o Portefólio.

Do ponto de vista das minhas aprendizagens, gostaria de salientar a forma de avaliação praticada nos cursos EFA. Sendo formativa, ela é centrada na realização de actividades

integradoras, que privilegiam a reflexão e, o trabalho colaborativo de todos os formadores que fazem parte da equipa formativa.

Pensava-se no início da década de oitenta que o lançamento dos Cursos Técnico-Profissionais seria a resposta para a melhoria da qualificação da mão-de-obra com vista à reconversão económica, permitindo uma saída profissional aos jovens. A intenção era formar técnicos intermédios dos quais o país necessitava. Os cursos de três anos, com estágio profissional na área de formação, forneciam aos alunos uma boa ferramenta para ingressar no mercado de trabalho.

Apesar disso, e sem se fazer a devida avaliação do processo, os cursos são substituídos por outros, recorrendo a metodologias completamente diferentes: o ensino recorrente, que da modalidade de unidades capitalizáveis passa para os módulos capitalizáveis.

Mais recentemente, assistimos à introdução da modalidade dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, integrada na iniciativa novas oportunidades *“como uma estratégia prioritária para a formação de base dos activos, traçando objectivos exigentes: qualificar um milhão de activos até 2010.”* (Preâmbulo do Despacho nº 26 401/2006)

Para atingir este objectivo, é fundamental a aposta em modalidades formativas flexíveis que permitam ajustar os percursos às necessidades e aos pontos de partida de cada adulto, reconhecendo as competências adquiridas ao longo da vida, complementadas com a formação considerada adequada.

O modelo dos Cursos de Educação e Formação de Adultos assenta em quatro princípios orientadores: numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida; em percursos flexíveis de formação os quais permitem, a partir do reconhecimento e validação das competências previamente adquiridas, formal ou informalmente; na construção de currículos, em função dos perfis individuais dos candidatos; em sistemas modulares estruturados em módulos ou unidades de formação, organizados por competências, que privilegiem a diferenciação de percursos formativos.

A preferência pelos Cursos EFA, assentes em percursos mais rápidos, mais económicos porque assentam no processo de validação das unidades de formação, concorrem para a concretização da elevação dos níveis de formação e qualificação da população activa portuguesa, constituindo-se como pilar fundamental para a concretização dos objectivos europeus.

Capítulo III – O RVCC profissional

O reconhecimento, validação e certificação de competências profissional enquadra-se na iniciativa novas oportunidades pois, *“é essencial valorizar e reconhecer as competências já adquiridas pelos adultos por via da educação, da formação, da experiência profissional ou outras — como via de estruturar percursos de qualificação adequados à realidade de cada cidadão e orientados para o seu desenvolvimento pessoal e para as necessidades do mercado de trabalho, num contexto económico particularmente exigente e em acelerada mudança.”* (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro).

O processo de RVCC possibilita uma forma de Reconhecer, Validar e Certificar as Competências que o adulto foi adquirindo, ao longo da sua vida quer, pela experiência de trabalho quer, pela experiência de vida adquiridas nos diversos locais. *“Assim, as aprendizagens realizadas em contexto de trabalho constituem-se como um valor acrescentado para o indivíduo, para a organização, e para o mercado de trabalho.”* Pires, (2005, pág. 224).

Os Centros de Novas Oportunidades têm como atribuições *“o encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequam ao perfil e às necessidades, motivações e expectativas de cada adulto; o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de posicionamento em percursos de qualificação e o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação.”* (Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio, artigo 2º).

O RVCC é destinado a activos empregados e desempregados, com mais de 18 anos, que adquiriram saberes e competências pela via laboral ou outras, podendo dessa forma obter uma certificação. Estes *“instrumentos ao serviço da qualificação de activos com competências adquiridas em contextos não formais e informais devem ser encarados como uma via que proporciona qualificações de educação-formação sem qualquer distinção valorativa das obtidas nos sistemas formais de educação-formação.”* Simões, (2008, pág. 14).

A qualificação da população adulta pode resultar também de um processo combinado de RVCC, permitindo dessa forma, a certificação de algumas competências adquiridas, previamente através do processo de RVCC.

O processo consiste na avaliação das competências detidas pelos candidatos, sendo para tal necessário adoptar “*metodologias inovadoras nos sistemas de educação-formação*” Simões, (2008, pág. 14) que permitiram comparar, as competências detidas pelos interessados, com aquelas que se espelham no referencial de formação profissional mais próximo da actividade que desempenham.

Cada actividade profissional corresponde a uma qualificação existente no Catálogo Nacional de Qualificações, “*instrumento aberto e em permanente actualização ..., nomeadamente pelos conselhos sectoriais para a Qualificação e o Conselho Nacional da Formação Profissional*” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro), onde aparecem várias qualificações (*anexo 4*).

A estrutura dos níveis de qualificação incluídos no Catálogo Nacional de Qualificações está em linha com os trabalhos já desenvolvidos no âmbito da União Europeia sobre o futuro quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. “*O desenvolvimento do Quadro Europeu de Qualificações teve início em 2004 como resposta aos pedidos dos Estados-Membros, dos parceiros sociais e de outros intervenientes relativamente a uma referência comum que permitisse aumentar a transparência das qualificações.*” (Quadro Europeu de Qualificações, 2008, pág. 3)

A relação próxima entre os sistemas de qualificação dos vários países terá efeitos benéficos, pois esta formatação permitirá a facilitação e comparabilidade das qualificações dos portugueses no espaço europeu e consequentemente a sua mobilidade em condições mais favoráveis.

No que respeita à realidade portuguesa, a cada qualificação corresponde um perfil profissional, um referencial de formação de base e um referencial de formação tecnológico, de acordo com as diversas áreas de educação e formação existentes.

Os diversos perfis profissionais incluem o conjunto de actividades associadas às qualificações bem como os saberes, saberes-fazer e saberes-ser necessários para exercer a actividade.

Os referenciais de formação são constituídos por uma componente de formação de base e uma componente de formação tecnológica, organizadas por unidades de formação de curta duração (25 horas e 50 horas) capitalizáveis e certificáveis de forma autónoma, dentro da mesma área de educação e formação.

Os referenciais de RVCC profissional são concebidos a partir dos referenciais de formação tecnológica e estão organizados em unidades de competência e tarefas, permitindo avaliar o grau de domínio que os candidatos têm dos saberes-fazer, bem como de saberes e saberes-ser, necessários ao exercício de uma determinada profissão.

3.1. O RVCC Profissional “Técnico de Contabilidade”

O Técnico de Contabilidade é o profissional que, no *“domínio dos procedimentos e técnicas adequadas bem como das normas de segurança, higiene, saúde e ambiente, organiza e efectua o registo e o tratamento de dados contabilísticos das organizações, empresas ou serviços públicos, nomeadamente, prepara, organiza, classifica e arquiva documentos, regista operações contabilísticas e recolhe dados para a elaboração de relatórios económico-financeiros.”* (Referencial de Formação Técnico de Contabilidade).

As actividades a desenvolver por aqueles técnicos são muito diversificadas, a saber: organização e classificação dos documentos contabilísticos das organizações; o registo das operações contabilísticas das organizações; contabilização das operações das organizações, registando débitos e créditos; preparação para a gestão das organizações, da documentação necessária ao cumprimento das obrigações legais e ao controlo das actividades; recolha dos dados necessários à elaboração, pela gestão, de relatórios periódicos da situação económico-financeira das organizações; arquivo de todos os documentos relativos à actividade contabilística (*anexo 5*).

O referencial de RVCC profissional estrutura-se *“em unidades de competência que, por sua vez, se desdobram num conjunto de tarefas concretas e observáveis, através das quais os candidatos demonstram o domínio das competências requeridas para a validação/certificação.”* (Simões, 2008, pág. 15).

Existe correspondência entre as unidades de formação de curta duração do referencial de formação da saída profissional Técnico de Contabilidade e as unidades de competência do referencial de RVCC profissional, possibilitando o encaminhamento dos adultos para a frequência da formação necessária, de modo a colmatar as competências em falta (*anexo 6*).

As metodologias a utilizar na operacionalização do processo centralizam-se em três etapas: o reconhecimento de competências, a validação de competências e a certificação de competências (*anexo 7*).

3.2. Descrição do Processo

O acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, não constituem etapas específicas do processo de RVCC profissional.

O acolhimento é feito por um Administrativo, que proporciona ao adulto um conjunto de informações, sobre o processo e Centro de Novas Oportunidades, fornecendo a ficha de inscrição (disponível no SIGO). O candidato preenche a ficha de inscrição, (*anexo 8*), estabelecendo um primeiro contacto com o Centro Novas Oportunidades.

O diagnóstico e o encaminhamento são fases do processo, dirigidas por um Técnico de diagnóstico e encaminhamento. Este deve ser detentor de *“habilitação académica de nível superior, com conhecimento das metodologias e experiência profissional em educação e formação de adultos, nomeadamente no desenvolvimento da metodologia de balanço de competências e da construção de portefólios reflexivos de aprendizagens”* Simões, (2008, pág.25). Assim, levará o adulto, a iniciar a construção de um Portefólio, caso ainda não o possua.

O técnico de diagnóstico e encaminhamento *“traça o perfil do candidato e identifica possíveis respostas de qualificação”* Simões, (2008, pág.22), utilizando determinadas técnicas, nomeadamente a entrevista individual, tendo como objectivo a proposta de diferentes respostas de qualificação. O debate e a negociação com o candidato são importantes, resultando por vezes, a necessidade de reequacionar a proposta inicialmente apresentada.

Sendo o candidato encaminhado para um processo de RVCC profissional, o técnico informa-o sobre a natureza e o objectivo desta modalidade. É importante determinar se o aulto deverá, também, desenvolver um processo de RVCC escolar, que lhe acautele a possibilidade de, com base num processo de dupla certificação, vir a obter uma qualificação de nível 2 ou 3, e correspondente nível de escolaridade (9.º ou 12.º ano de escolaridade).

Após o acordo sobre o desenvolvimento do processo de RVCC, a relação do candidato com o Centro Novas Oportunidades é contratualizada através de uma minuta própria de contrato, disponível no SIGO (*anexo 9*).

O reconhecimento de competências profissionais inicia-se com a intervenção do Profissional de RVC. Este deverá ter experiência profissional em educação e formação de adultos, a sua *“função deve ser gerida de forma transversal, o que implica que todos os técnicos estejam preparados para trabalhar com adultos em processos de RVCC, sejam estes de âmbito escolar, ou de âmbito profissional.”* Simões (2008, pág.17).

A sua interferência deve utilizar a metodologia de balanço de competências e a construção de *Portefólios*, prolongando-se com a intervenção do Tutor de RVC.

“O profissional de RVC e o tutor de RVC trabalham para o mesmo fim – a consolidação do Portefólio do candidato. A sua intervenção distingue-se, no entanto, pela abordagem necessariamente mais global que o profissional de RVC faz, recorrendo à metodologia de balanço de competências e à história de vida do candidato, e pela abordagem mais específica que é garantida pelo tutor de RVC, enquanto técnico da área profissional em que se desenvolve o processo de RVCC, focalizada nas unidades de competência do referencial associado à saída profissional em causa. Simões, (2008, pág.22).

A partir da aplicação do dispositivo RVCC profissional os candidatos serão submetidos a um processo de reconhecimento das competências adquiridas, sendo identificadas as competências em falta, a partir da confrontação do referencial de formação mais próximo da actividade que executam. Esta actividade deverá corresponder a uma das qualificações contempladas no Catálogo Nacional de Qualificações.

O perfil de base exigido ao tutor RVC e ao avaliador RVC é coincidente, o que significa que, *“um mesmo técnico poderá desempenhar as duas funções de forma alternada, isto é, não podendo nunca acumulá-las no âmbito do mesmo processo de RVC, desen-*

volvido por um adulto." Simões (2008, pág.17).

O Tutor/Avaliador de RVC, é *"um profissional da área profissional/qualificação em que se desenvolve o processo de RVCC, que deve satisfazer os requisitos do regime de acesso e de exercício da actividade de formador, nos termos da legislação em vigor e ter, preferencialmente, formação e experiência especializadas no domínio da educação e formação de adultos"* Simões (2008, pág.15).

O *Portefólio* trata-se, de um produto que vai sendo construído no decorrer desse processo, de uma forma dinâmica, isto é, ao longo das várias etapas. É composto por um conjunto de documentos, de evidências e comprovativos relativamente às competências adquiridas e, que atestam as competências que o adulto detém, face ao referencial de RVCC profissional que estará na base do seu processo avaliativo.

A validação das competências profissionais é concretizada pelo trabalho desenvolvido pelo avaliador de RVC, tutor de RVC e profissional de RVC. Formalmente, decorrerá *"uma sessão de validação, participando a equipa de RVCC e o candidato"*, Simões (2008, pág.23), tendo como ordem de trabalhos, a análise e avaliação do Portefólio face ao referencial de RVCC profissional da saída respectiva. A partir dessa avaliação são identificadas as competências a validar e as competências por evidenciar e/ou a desenvolver. Os resultados da sessão de validação devem ser registados em acta apropriada para o efeito (*anexo 10*).

O período compreendido entre o final da *"etapa de validação e a realização da sessão de júri de certificação, é utilizado para que o avaliador externo tenha oportunidade de analisar/avaliar, quer o Portefólio do candidato face às unidades de competência/tarefas validadas, quer ainda a forma como se desenvolveu o processo de RVCC profissional"* Simões (2008, pág. 24).

O processo de RVCC fica concluído com a certificação que consiste na *"realização de uma sessão de júri de certificação, sendo posteriormente emitidos o Certificado de Qualificações e o Diploma devidamente homologados pelo Director do Centro Novas Oportunidades com competência certificadora"*. Simões (2008, pág.24).

A sessão anteriormente referida concretiza-se na presença de um Júri de certificação nomeado pelo Director do Centro Novas Oportunidades, sendo *"constituído pelo profissio-*

nal de RVC, pelo tutor de RVC, pelo avaliador de RVC e por um avaliador externo”. Simões (2008, pág.24).

O Avaliador externo, como o próprio nome sugere, é necessariamente externo ao Centro Novas Oportunidades, sendo *“seleccionado pelo Director do Centro Novas Oportunidades de entre as individualidades locais/regionais, com reconhecido mérito público e, preferencialmente, representando as áreas profissionais”*, Simões (2008, pág.17).

Está obrigatoriamente integrado, numa Bolsa Nacional de avaliadores acreditados pela ANQ, tem a seu cargo uma função reguladora e de afirmação social dos processos de RVCC. Deste modo, garante-se o cumprimento dos princípios, normas e procedimentos estipulados, contribuindo para a transparência, credibilidade e legitimação social destes processos.

A sessão de certificação centra-se na *“análise do Portefólio do candidato e, se o Júri de certificação assim o entender, na exposição oral ou demonstração prática do domínio de uma ou outra competência, por parte do candidato”* Simões (2008, pág.24).

O desenvolvimento deste trabalho no âmbito da sessão de certificação, não põe, no entanto, em causa os resultados globais do processo anteriormente desenvolvido pela equipa do Centro Novas Oportunidades com o candidato e, em particular, o processo de validação de competências profissionais, anteriormente realizado.

Neste processo, somos confrontados, com um conjunto de novos profissionais, desde o profissional, ao tutor/avaliador de RVCC até ao avaliador externo, que segundo Cavaco (2007, pág.24), têm como tarefa fundamental, *“tornar visíveis as competências que os adultos possuem, mas que, na maioria dos casos, desconhecem, ignoram e desvalorizam”*.

As equipas tentam de uma forma quase cirúrgica, nas primeiras sessões de reconhecimento detectar se os adultos têm perfil para desenvolver o processo, evitando falsas esperanças. A perspectiva adoptada pelos profissionais é sempre a valorização pela positiva, evitando o ciclo de insucessos que alguns adultos carregam. A orientação seguida resulta da *“aplicação de uma perspectiva humanista, centrada no desenvolvimento pessoal e mobilizadora do adulto.”* Cavaco (2007, pág. 25)

Os novos profissionais têm funções que passam por captar com rigor as competências dos adultos e, compará-las com o referencial de formação de base. O Tutor/Avaliador recebe o

"adulto no momento em que preenche a grelha de auto-avaliação num instante que marca a "passagem" da intervenção do profissional RVC para o tutor RVC. Simões (2008, pág.22). Compete ao Tutor enquadrar e apoiar o adulto no preenchimento da grelha de auto-avaliação, clarificando o sentido da linguagem técnica nela inscrita.

Tendo como base a informação que consta da ficha de percurso profissional e de formação, dos conteúdos que já integram o *Portefólio* e do preenchimento da grelha de auto-avaliação, o tutor RVC preenche a ficha de análise do *Portefólio* na qual indica quais as tarefas que poderão ser validadas através da análise dos comprovativos que integram o *Portefólio*. É com aqueles documentos que prepara a entrevista com o adulto, constituindo um momento crucial do seu processo.

A partir da recolha de informação que vai tendo sobre o adulto, o tutor RVC apoia-o no processo de (re) organização do *Portefólio*, assinalando as "peças" relevantes face ao referencial do RVCC em causa, e promovendo a recolha de mais comprovativos que atestem de forma credível o exercício de determinadas tarefas.

Pode acontecer, que o *Portefólio/ficha* de análise do *Portefólio* e a entrevista não sejam concludentes relativamente ao domínio de determinadas tarefas/ competências por parte do adulto. Nesta situação, o tutor RVC, desenvolve outras formas de verificação, que passam pela *"observação directa no posto de trabalho e/ou pelo desenvolvimento de exercícios em contexto de prática simulada, registando/classificando os resultados para que estes possam ser considerados comprovativos satisfatórios na fase de validação:"* Simões (2008, pág.22).

Nas sessões de validação, o tutor RVC e avaliador RVC, em conjunto com o profissional RVC, validam as unidades de competência e respectivas tarefas, com base na análise do *Portefólio*. Sendo necessário confirmar as competências dos adultos, mobilizam-se, de novo, os instrumentos do *kit* de avaliação considerados mais indicados, em função da natureza de cada tarefa e das condições de contexto.

Os resultados da sessão de certificação são registados em acta própria, fazendo parte do SIGO, sendo também necessário introduzir as informações de carácter técnico na Plataforma de RVCC profissional.

A sessão de certificação conduz ao encaminhamento do adulto para um percurso formativo com vista à aquisição de competências profissionais (certificação parcial – *anexo 11*), sendo definido um Plano Pessoal de Qualificação (*anexo 12*).

A sessão de júri de certificação dá lugar à emissão de um documento comprovativo da certificação de competências, que pode ser de dois tipos: Diploma (quando o candidato está em condições de obter uma dupla certificação, isto é, de obter um nível de qualificação profissional e de escolaridade) ou Certificado de Qualificações (em todas as situações em que são certificadas unidades de competência, quer estas correspondam à totalidade ou apenas a parte das unidades de competência que integram o referencial de RVCC profissional).

O Diploma (*anexo 13*) e o Certificado de Qualificações (*anexo 14*) são emitidos pelo Director do Centro Novas Oportunidades, com base na acta da sessão de júri de certificação.

A equipa pode definir, com o candidato, “*um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP), tendo em vista a continuação do seu percurso de qualificação após o processo de RVCC, numa óptica de valorização da aprendizagem ao longo da vida e de apoio à construção de um projecto pessoal e profissional*” Simões (2008, pág. 35).

A definição do PDP é feita posteriormente à conclusão do processo de RVCC, mas também pode começar “*a ser delineado ainda no âmbito do desenvolvimento do processo, aproveitando, para o efeito, os contributos do avaliador externo*” Simões (2008, pág. 35).

3.3. O RVCC Profissional Técnico de Contabilidade no Centro Novas Oportunidades

O CNO apresentou a sua candidatura técnica - pedagógica, para a vertente profissional. A experiência formativa, nas áreas de educação – formação, já detida, contribuiu para que a Agência Nacional para a Qualificação, tivesse atribuído as duas saídas profissionais – Assistente Administrativo e Técnico de Contabilidade.

Em Setembro de 2007 fui convidada para integrar a equipa de RVCC Profissional, que iria ser constituída, no CNO, sendo-me atribuída a saída profissional Técnico de Contabilidade.

A instituição tinha necessidade de preparar um modelo de organização e gestão a desenvolver no âmbito do Centro Novas Oportunidades, tendo em conta os requisitos da Carta

de Qualidade, que refere como missão “*assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efectuados numa política efectiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos.*” (Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades).

Os princípios orientadores considerados fundamentais para o desenvolvimento do processo, de acordo com a referida carta de qualidade, são a “*abertura e flexibilidade, a confidencialidade, a orientação para os resultados e o rigor e eficiência*”. (Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades).

No que se refere à abertura e flexibilidade, existiu uma preocupação em o Centro de Novas Oportunidades “*ser a “porta de entrada” para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação, para responder a um público diversificado, respeitando e valorizando o perfil, as motivações e as expectativas de cada indivíduo.*” (Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades).

A confidencialidade no “*tratamento da informação prestada pelo adulto e resultante do processo desenvolvido no Centro Novas Oportunidades*” é também um princípio básico para o desenvolvimento do processo. (Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades).

Os resultados a obter com a aplicação do processo são orientados para “*a efectiva concretização, em tempo útil, das respostas às necessidades de qualificação e certificação do público.*” (Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades).

Devem seguir-se com rigor e eficiência, a “*exigência e eficiência no desenvolvimento de todos os processos de qualificação e certificação, bem como na gestão do Centro Novas Oportunidades.*” (Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades).

No último trimestre desse ano, as equipas, recentemente nomeadas obtiveram formação adequada, proporcionada numa primeira fase, pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional e, mais tarde pela Agência Nacional para a Qualificação.

Os objectivos gerais a atingir pela formação, prendia-se com a identificação das principais etapas e actores envolvidos num processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais. A formação inicial dos elementos da equipa, a licenciatura em Organização e Gestão de Empresas e Contabilidade, e a experiência profissional, estava longe do domínio dos instrumentos e técnicas

necessárias para o desenvolvimento deste projecto.

A identificação dos principais instrumentos a utilizar (Portefólio, Ficha de análise de Portefólio, Grelha de Auto-Avaliação) e, os métodos utilizados na avaliação dos candidatos (Entrevista Técnica, Observação no Posto de Trabalho), bem como, a utilização de uma plataforma informática específica, foram aspectos abordados e muito importantes para a operacionalização do processo.

Na posse do conjunto de informações obtidas em contexto da formação obtida, passamos em Janeiro 2008 à operacionalização do processo. Os adultos integrados no sistema, possuíam experiência profissional contabilística, o que lhes permitia desempenhar a sua actividade laboral, com eficiência e empenho.

Os candidatos, ao serem confrontados com o processo de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos fora dos sistemas formais de educação, revelavam algumas dúvidas e, nalguns casos, dificuldades na apropriação do processo com vista à sua realização de uma forma rápida e eficaz.

Os técnicos, no caso, os Tutores/Avaliadores sistematizaram as informações a disponibilizar, tendo em vista a clarificação das dúvidas existentes. Assim, foi realizado um documento, a nível interno, para fornecer aos adultos (*anexo 15*).

A primeira etapa do trabalho, decorrente durante o ano de 2008, coincide com o período de formação inicial e, consequentemente com a aprendizagem do processo. Neste período, a equipa manteve-se estável, sendo uma boa referência para a apropriação das fases e das tarefas a desenvolver ao longo do processo.

Nesta fase, a profissional de RVC, psicóloga de formação, assegurava o diagnóstico e encaminhamento dos adultos, bem como os esclarecimentos gerais sobre o processo a desenvolver.

A sua função no âmbito do Centro Novas Oportunidades consistia em “*apoiar o desenvolvimento do processo de reconhecimento e evidenciação de competências adquiridas, apoiar o candidato na sistematização de informação relativa ao seu percurso profissional, com base na informação disponibilizada pelo técnico de diagnóstico e encaminhamento e na Ficha de percurso profissional e de formação, apoiar o candidato no processo de construção e consolidação do Portefólio e, eventualmente, de preenchimento da Grelha de*

autoavaliação, em conjunto com o tutor de RVC, registar no SIGO as sessões de reconhecimento que desenvolve com os candidatos.” Simões (2008, pág.26).

Do ponto de vista prático, todas as tarefas que implicavam os registos iniciais e respectivas alterações no SIGO, não foram realizadas, por indisponibilidade de meios informáticos. Assim, foi elaborada para o efeito, uma folha de cálculo, resumindo todas as informações para memória futura. Só na fase final de 2008, foi possível transportar para o SIGO, a plataforma definitiva, as informações recolhidas ao longo do processo.

A minha actuação enquanto tutora/avaliadora de RVC é coincidente (enquanto formadora da área de Contabilidade), o que significa que como técnica, desempenhei as duas funções de forma alternada, isto é, não podendo nunca acumulá-las no âmbito do mesmo processo de RVC profissional, desenvolvido por um candidato.

Como tutora/avaliadora de RVC, intervinha também ao nível da etapa de validação (tutor de RVC, avaliador de RVC e profissional de RVC), procedendo à análise do Portefólio, através da verificação dos comprovativos, face às competências do referencial de RVCC profissional. Após esta comparação validávamos as competências demonstradas, e, caso se considerasse necessário, mobilizávamos outros instrumentos de avaliação que constam do “kit de avaliação” para além dos que já tinham sido usados.

Os resultados da validação de competências são registados na plataforma informática prevista para o efeito, quando estes alteram a avaliação anteriormente feita pelo tutor de RVC na etapa de reconhecimento. A comunicação dos resultados de validação ao candidato é muito importante, serve para conduzir a preparação da sessão de certificação.

A intervenção como tutora/avaliadora também se verifica ao nível da etapa da certificação (avaliador externo, tutor de RVC, avaliador de RVC, profissional de RVC). A sessão de Júri de certificação é previamente preparada, certificando-se as unidades de competência e as respectivas tarefas com base no Portefólio produzido pelo candidato. A apresentação do portefólio do adulto, é feita recorrendo a uma exposição oral, utilizando as novas tecnologias ou à demonstração prática do domínio de uma ou outra competência (situações de aprendizagem mais significativas) por parte do candidato.

A sessão de júri de certificação pode conduzir ao “encaminhamento” do candidato para um percurso formativo com vista à aquisição de competências profissionais (certificação parcial), sendo definido um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ).

Quero destacar como aspectos positivos no processo, a coesão da equipa e a vontade de compreender e entender, o processo de RVCC profissional, até aí inexistente naquele centro de formação.

Alguns constrangimentos foram sentidos pela equipa no que se refere às instalações utilizadas. Foi necessário, numa primeira fase, realizar obras de remodelação das instalações, que aforam sofrendo atrasos, que condicionaram a nossa instalação. Assim, durante o ano de 2008, a equipa foi instalada provisoriamente em salas bastante precárias, quer ao nível da falta de iluminação por serem interiores, quer ao nível da inalação de odores, por se tratar de uma antiga casa de banho, condicionando seriamente a realização do nosso trabalho.

A segunda fase decorre no ano de 2009, correspondendo a um período de intensificação/massificação, coincidindo com a obrigatoriedade de cumprir as metas impostas superiormente. A equipa de RVCC profissional, constituída como já foi referido anteriormente, por um Profissional, por um Tutor e um Avaliador, sofreu alterações no que se refere à figura do Profissional. Assim, em vários momentos a função do Profissional foi assumida quer por Tutor, quer por Avaliador.

Por razões relativas à reorganização da instituição, a profissional de RVC, deixou de estar afectada à equipa, esta situação condicionou o trabalho a desenvolver. O trabalho de proximidade realizado no início de 2008, foi crucial para que pudesse encarar o processo de outra forma, mais integrada e com uma visão de conjunto. Assim, a substituição pontual da profissional, não foi de todo negativa. Na fase do reconhecimento, assumimos, simultaneamente as tarefas da competência do profissional de RVCC e, as do âmbito da tutoria.

No segundo semestre de 2009, a procura do processo aumentou, graças ao trabalho de campo desenvolvido, teve como objectivo dar conhecimento à comunidade, sobre a existência deste tipo de Certificação, bem como as ofertas do Centro de Formação. Para tal, foram estabelecidos contactos, quer telefónicos, quer através do correio, com vista à apresentação da Equipa do RVCC Profissional, e, solicitando caso se justificasse uma reunião, para apresentação do processo.

Durante o ano de 2009, a equipa deslocou-se a várias organizações quer públicas quer privadas, apresentando e explicando o processo, tendo resultado na realização de itine-râncias em várias empresas, situadas na zona limítrofe.

3.4. Caracterização dos adultos

Durante o ano de 2008 passaram pelo RVCC Profissional, Técnico de Contabilidade, vinte e oito adultos, sendo que treze não possuíam o 12º completo e, os restantes quinze, já tinham concluído aquele grau de ensino.

No que se refere ao género, verifica-se que a grande maioria dos participantes são senho-ras. Neste período, integraram-se apenas três homens, de um total de vinte e oito pessoas. No que se refere às idades dos candidatos, a grande maioria, 71,4%, têm idade com-preendida entre 30 e 50 anos.

Relativamente à actividade profissional dos participantes, está relacionada com a conta-bilidade, destacando-se profissões como: o assistente contabilístico, o técnico administra-tivo e ou de contabilidade, o empregado de escritório e até, o chefe de serviços. A expe-riência profissional obtida naqueles contextos laborais, há mais de três anos é um dos requisitos obrigatório para integrar o processo.

Contudo, apesar da experiência anunciada, os adultos revelavam algumas lacunas em termos de conhecimentos. A equipa teve nesta fase, o cuidado de complementar o pro-cesso com a formação necessária sendo direccionada para as reais dificuldades do adulto. Encorajando o auto-estudo dos candidatos, de modo a ultrapassar as suas dificuldades e, dessa forma, ultrapassar as lacunas detectadas.

Assim, conseguiu-se obter 14 % de certificações parciais e, 86 % de certificações totais. Os adultos parcialmente certificados no processo de RVCC profissional, expressaram a vontade em completar a sua formação, inscrevendo-se nas unidades de formação em fal-ta. Por outro lado, os formandos que apesar de terem obtido a certificação total, ao nível da saída profissional, não possuíam o nível de escolarização secundário, manifestaram o seu interesse, em concluir a vertente escolar, tendo como objectivo a obtenção da Dupla Certificação.

3.5. Reflexão sobre o RVCC Profissional

Ao longo dos anos referidos no presente trabalho, tem sido preocupação dos governos, a resolução da baixa formação escolar dos jovens e adultos. A elevação dos níveis de educação, formação e qualificação é o objectivo da Iniciativa Novas Oportunidades, que consagra em si mesmo, duas vertentes: fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real opção e, elevar a formação da população activa, dando uma nova oportunidade aos portugueses para recuperar e completar os seus estudos.

O RVCC profissional como área de reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida profissional dos adultos permite aos indivíduos a realização de um trabalho de análise e reflexão sobre as tarefas desenvolvidas ao longo da sua vida. Permitindo assim, a constatação dos saberes adquiridos e, o reconhecimento das necessidades de formação para a obtenção da sua certificação profissional.

Os adultos encaram a Certificação, como uma forma de valorização, não só profissional, como também pessoal. Um dos aspectos por eles evidenciados, prende-se com a auto-estima, que segundo a observação feita, durante e após os processos, sai reforçada. O Diploma de Dupla Certificação é considerado um passaporte para ultrapassar situações de desemprego, sendo por vezes, encarado como um salvo-conduto para a transformação das suas vidas.

A maioria dos adultos encontra-se numa faixa etária, entre os 30 e os 50 anos, em que se torna difícil serem absorvidos no mercado de trabalho. Ao nível da saída profissional, Técnico de Contabilidade, existem indivíduos com grande competência, quer pela via experiencial, obtida em contexto laboral, quer pela formação modular, obtida na actualização profissional. Uma oferta numerosa, de indivíduos, para os quais não existe uma procura congruente, por parte das empresas e demais organizações.

Assim, tenho sérias dúvidas relativamente à concretização destes sonhos, poderão não passar de uma mera ilusão, atendendo à situação económica e social que atravessamos.

Certificar para quê? Do ponto de vista do adulto, para a sua valorização, conseguida através da reflexão e da auto-análise que contribuem também para o reforço da sua motivação. Contudo, para que estes aspectos frutifiquem é necessário que os indivíduos encontrem um

local de trabalho, onde se sintam enaltecidos como pessoas, detentores de uma actividade profissional reconhecida.

Do ponto de vista organizacional, algumas empresas têm uma preocupação com a valorização dos seus quadros de pessoal. A preocupação decorre da alteração do Código de Trabalho, que a partir de 2006, obriga as entidades patronais a dar uma formação de trinta e cinco horas anuais aos seus trabalhadores. Deste modo, as empresas encaram a possibilidade de integrar os seus trabalhadores em processos de certificação e de formação como uma forma de satisfazer a obrigação legal.

Paralelamente, outras empresas que ainda têm um desconhecimento face ao processo, não deixam margem para os seus trabalhadores integrarem os percursos. Alguns adultos, conhecendo os processos de reconhecimento, procuraram-no e integraram-no, tendo a preocupação de não transmitir a informação para a sua entidade patronal, com receio de vir a sofrer represálias. Nestes casos, a obtenção da Certificação, é vista como um trunfo, a utilizar numa situação de desemprego, e/ou de possível transferência para outra empresa.

A meta definida em termos institucionais, de qualificar 1 milhão de jovens e adultos até 2010, conduz-nos a uma massificação do reconhecimento dos adquiridos, e em particular o RVCC. Reconhecer a experiência, apenas para obter uma certificação, tendo como objectivo a emissão de um Diploma, não parece esgotar os propósitos do reconhecimento dos adquiridos. A reflexão feita pelos adultos ao longo de um processo sobre a sua experiência deve conduzir a um enquadramento formativo.

O enquadramento formativo e o posterior encaminhamento para outras situações de formação, justifica-se quando há necessidade de possuir novos conhecimentos, ou actualizar aqueles que já existem.

Muitos jovens e adultos não têm condições para enfrentar um processo de RVCC, as dificuldades demonstradas centram-se na ausência de conhecimentos básicos, nomeadamente ao nível do domínio da língua e de operações matemáticas básicas ou até a utilização das novas tecnologias.

Nestes casos, é necessário dar mais espaço aos candidatos, cada pessoa tem um tempo para se apropriar dos conhecimentos necessários, para realizar as suas reflexões, permitindo a sua integração nos processos de uma forma plena, conscientes do verdadeiro sentido

da aprendizagem ao longo da vida.

Os Centros de Formação, as Escolas e outros locais, devem divulgar as formações adequadas aos seus públicos, de modo, a puderem ser frequentadas pelos adultos com défices de formação detectadas e identificadas com vista a ultrapassar as suas dificuldades.

As equipas nos Centros Novas Oportunidades, encontram-se muitas vezes cercadas, pois por um lado têm o poder político que reclama o cumprimento das metas previamente definidas, por outro, vivem uma dificuldade, que é a prática diária da implementação dos processos, causando um desconforto provocado por desvios introduzidos nas metodologias que a necessidade impõe.

Reconhecer, Validar e Certificar são fases de um processo, que assenta na relação de pessoas, que requerem “um” tempo para cumprir tarefas, sofrendo condicionalismos e vicissitudes externas. A pressão exercida, em relação ao cumprimento de metas e, por vezes à aceleração do processo, não sendo visível ao público em geral, condiciona o trabalho desenvolvido e a desenvolver pelas equipas.

Conseguir um equilíbrio entre os dois aspectos anteriormente focados, parece ser um percurso, feito no “*fio de uma navalha*”, em que a aposta no profissionalismo dos técnicos é muitas vezes contraposta às exigências do cumprimento das metas. Temo que em determinadas circunstâncias, a necessidade de preservar um posto de trabalho, que embora precário, é único, e conseguido a muito custo, se possa sobrepor à vontade de execução do processo, sem atropelar as fases inerentes ao mesmo.

Conclusões

O trabalho desenvolvido tinha como objectivo reflectir sobre uma realidade profissional, a minha, e esboçar os projectos a efectuar numa perspectiva de médio prazo.

Concluir o trabalho, sendo um pequeno passo, constitui para mim um grande marco, pois permite-me iniciar um novo capítulo do meu percurso individual e profissional. As experiencias vividas, permitiram-me realizar uma reflexão sobre as aprendizagens adquiridas, com vista à concretização do balanço da minha experiência profissional.

A ponderação por mim efectuada, ao longo deste curso, contribuiu para uma clarificação das ideias, sobre o meu aprendizado ao longo de quase trinta anos. Considero agora, ter sido este, um pilar robusto, para a realização com sucesso, das novas tarefas, que me iam sendo solicitadas. Desde o ensino Técnico-Profissional, a passagem por um ensino recorrente, baseado nas várias modalidades até aos Cursos de Educação e Formação e RVCC Profissional, leva-me a pensar que se procura uma fórmula “quase perfeita” para a qualificação escolar e profissional.

O processo foi modificando a minha perspectiva sobre a educação de adultos. O caminho trilhado, alicerçado nas minhas experiências, leva-me a crer que a educação não deve ser orientada pelo paradigma empresarial, que enfatiza a eficiência, como forma de atingir o lucro, mas numa óptica humanista que privilegia uma aprendizagem baseada na experiência.

A adopção de estratégias que permitem a transmissão dos saberes, baseando-me na condução dos adultos mediante a ponderação sobre o seu saber: teórico-prático, formal e informal.

Posiciono-me numa perspectiva de aprendente, tentando conduzir o outro à reflexão do saber e ao respeito pelo ser humano.

A diversidade das práticas desenvolvidas nos diversos contextos, contribuiu para que actualmente e, de uma forma distanciada, consiga observar a minha evolução. Não tendo sentido o apelo da vocação para me ter tornado professora, considero reunir agora, passados quase trinta anos, algumas competências, que considero fundamentais para a realiza-

ção da minha actividade.

O trabalho desenvolvido contribuiu para, aguçar o meu apetite no aprofundamento de determinadas questões relacionadas com a educação.

Assim, no que se refere aos Cursos de Educação e Formação de Adultos, e considerando o distanciamento verificado por alguns formandos, gostaria de pesquisar a razão que esconde a sua resistência e, para a realização da actividade integradora.

No âmbito do RVCC profissional, tenho interesse em perceber por um lado, o que acontece aos adultos que terminam os processos (alteração do local de trabalho, resolução da situação de desemprego, alteração das remunerações recebidas, entre outros). Por outro, investigar o que se passa nos outros centros de formação com a mesma saída profissional, realizando uma comparação da operacionalização dos processos.

Ainda no campo do desenvolvimento de estudos, considero ser de muita importância o aprofundamento na área da contabilidade. A transição para o Sistema de Normalização Contabilística, vem introduzir uma nova visão na estrutura conceptual, um novo desafio, se coloca, à contabilidade enquanto sistema de informação.

Gostaria de sublinhar que ter iniciado a minha actividade profissional no ensino secundário, sem qualquer formação pedagógica, foi à época, uma forma de captar jovens licenciados, para um sector carenciado. A viagem permitiu-me viver na primeira pessoa, as experiências, fruto dos vários ensaios, cujo objectivo era a reforma (s) ou pseudo-reforma (s) do ensino.

Nos últimos anos, foi feito um esforço para inverter a situação no que se refere à baixa escolaridade, tendo em vista uma recuperação face aos parceiros europeus. A iniciativa novas oportunidades tem sido o motor da alteração, partindo da reorganização de instituições, adoptando práticas diferenciadas, ajustando os tempos necessários à consecução das fases do processo.

Temo que a sabedoria popular, que utiliza o ditado: *“a pressa é inimiga da perfeição”* não se aplique à iniciativa, quando daqui a alguns anos, tivermos uma população, certificada sim, mas sem os conhecimentos e as competências necessárias para o desempenho de uma actividade profissional.

Referências Bibliográficas

Bellier e Outros (2001). A Competência In P.Carré & P. Gaspar. *Tratado das Ciências e Técnicas da formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Caldeira, M. da Conceição (1996). *Sistema de ensino por unidades capitalizáveis: uma alternativa ao sistema formal de ensino*. In Educação de Adultos em Portugal - Situação e Perspectivas. Coimbra. Actas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal, pp.393-406.

Canário, Rui (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Cavaco, Cármen (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa. Educa.

Cavaco, Cármen (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sifiso. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34.

Cavaco, Cármen (2008). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Lisboa: FPCE. Universidade de Lisboa.

Ferreira e Outros (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Figari e Outros (2006). *Avaliação de Competências Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.

Finger e Asún (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*. Porto: Porto Editora.

Lima, Licínio e outros (1988) Documentos preparatórios - III Reorganização do Subsistema de educação de adultos. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Pires, Ana Luísa Oliveira (2007). Reconhecimento e Validação das aprendizagens experiências. Uma problemática educativa. *Sifiso. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20.

Pires, Ana Luísa Oliveira (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida. Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação das Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Postic, Marcel (2007). *A Relação Pedagógica*. Almargem do Bispo: Padrões Culturais Editora.

Quintas, Helena Luísa Martins (2008). *Educação de Adultos. Vida no Currículo. Currículo da Vida*. Lisboa: ANQ.

Rodrigues, Sandra Pratas (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANQ.

Santos, Augusto (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.

Silva, Augusto S. e Rothes, Luís A. (1998). *Educação de Adultos*. In: A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Lisboa: Ministério da Educação.

Simões, Maria Francisca e Outro (2008). *A Operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – Guia de Apoio*. Lisboa: ANQ.

Tavares, José e outros (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Instituto de Educação da UNESCO (1998) - *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Legislação Consultada

Lei nº 3/1979 de 10 de Janeiro – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos;

Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo;

Decreto-Lei nº 286/1989 de 29 de Agosto – Ensino Recorrente;

Decreto-Lei nº 387/1999 de 28 de Setembro – ANEFA;

Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Maio – Cursos Tecnológicos;

Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de Dezembro – Sistema Nacional de Qualificações;

Portaria nº 419/1976 de 13 de Julho – Avaliação da Educação de Adultos;

Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio – Centro de Novas Oportunidades;

Anexos

ANEXOS

Anexo 1 – Pauta Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis

Anexo 2 – Curso Tecnológico de Administração

Anexo 3 – Critérios Gerais de Avaliação

Anexo 4 – Áreas de educação - formação e respectivas saídas profissionais

Anexo 5 – Perfil Profissional – Técnico de Contabilidade

Anexo 6 – Quadro Comparativo das Unidades de Competência

Anexo 7 – Etapas de Intervenção

Anexo 8 – Ficha de Inscrição

Anexo 9 – Contrato

Anexo 10 – Acta de Sessão de Validação

Anexo 11 – Acta de Sessão de Júri de Certificação

Anexo 12 – Plano Pessoal de Qualificação

Anexo 13 – Diploma

Anexo 14 – Certificado de Qualificações

Anexo 15 – Sessões de trabalho a desenvolver no processo

A mexo 1

PAUTA

CONFERIDO

EM

O COORDENADOR

TURMA(S)
3ºA Básico

DATA (Prova escrita)
2 de Outubro de 1998

UNIDADE CAPITALIZÁVEL N.1

Observações:

O(s) Professor(es) da Disciplina

(e) indicar o nível e ciclo de ensino. {b) indicar a natureza de prova.

c) A preencher querido o siuno obtiver eprovação.

Date: de de

O Presidente do Conselho Directivo

Curso Tecnológico de Administração
Carga horária — Unidades Lectivas de noventa minutos a)

Componentes de Formação	DISCIPLINAS	10º ANO		11º ANO		12º ANO		
		Nº de Módulos Capitalizáveis	Carga Horária Semanal	Nº de Módulos Capitalizáveis	Carga Horária Semanal	Nº de Módulos Capitalizáveis	Carga Horária Semanal	
Geral	Português	3	2	3	2	3	2	
	Língua Estrangeira 1 ou 11 b)	3	1	3	1	-	-	
	Filosofia	3	2	3	2	-	-	
	Tecnologias da Informação e Comunicação	3	1					
	Sub-Total	12	6	9	5	3	2	
Científica	Matemática B	3	2	3	2	3	2	
	Economia B	3	1	3	2			
	Sub-Total	6	4	6	4	3	2	
Tecnológica	Organização e Gestão Empresarial	3	2	3	2	3	2	
	Contabilidade	3	2 2	3 3	2 2	3 3	2	
	Técnicas Administrativas	3					2	
	Sub-Total	9	6	9	6	9	6	
	Disciplina de Especificação c)	Práticas de Contabilidade e Gestão				3	4	
		Práticas de Secretariado						
	Projecto Tecnológico e)						3	1
	Sub-Total						6	5

Total	27	1	15	1	24	1	15	1	21	1	15	1
--------------	-----------	----------	-----------	----------	-----------	----------	-----------	----------	-----------	----------	-----------	----------

- a) Podendo ser desdobradas em unidades lectivas parciais de quarenta e cinco minutos.
- b) O aluno deverá dar continuidade a uma das línguas estrangeiras estudadas no ensino básico. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua na componente da formação geral.
- c) O aluno escolhe uma disciplina de especificação
- d) A gestão da carga horária semanal de disciplina de Especificação e do Projecto Tecnológico será da responsabilidade da escola, salvaguardando que a carga horária total anual da disciplina de Especificação seja de 132 unidades lectivas (4 x 33 semanas) e a do Projecto tecnológico de 33 unidades lectivas (1 x 33 semanas).
- e) O Projecto Tecnológico é assegurado pelo docente que lecciona a disciplina de Especificação.

Ensino Regular – Nocturno**Disciplina:** Técnicas Administrativas**Professor(a):** Lúcia Mendonça**Curso Tecnológico de Administração****Ano:** 11.º**Turma:** 2**CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO**

Domínios	Parâmetros a)	Indicadores	Instrumentos de avaliação	%
Conhecimentos (80%)	o Conhece	Identifica os conceitos básicos da disciplina Identifica a terminologia específica da disciplina	Testes Fichas de trabalho individuais e ou de pares	80%
	o Interpreta	Utiliza os conceitos básicos da disciplina Utiliza a terminologia específica da disciplina Explica factos relacionados com a disciplina		
	o Aplica	Recolhe, selecciona e organiza informação Transmite a informação de forma adequada, por escrito e/ou oralmente Analisa textos, quadros e gráficos Aplica os conhecimentos a novas situações Resolve exercícios/casos práticos		
Atitudes/ Comportamentos (20%)	Sentido de Responsabilidade	Respeita as normas estabelecidas para o funcionamento da aula	Fichas de observação	100%
		Cumprir as tarefas dentro e fora da sala de aula		
	Participação/Cooperação	Intervém de forma oportuna e adequada Colabora nas actividades partilhando tarefas e saberes Toma iniciativas no desenvolvimento das actividades		

AULAS PREVISTAS

Início das Aulas: 17 de Setembro

Final do 1.º Período: 14 de Dezembro

Número de aulas previstas (45m) no 1.º Período ----- 46

Final do 2.º Período: 31 de Março

Número de aulas previstas (45m) no 2.º Período ----- 40

Final do 3.º Período: 6 de Junho

Número de aulas previstas (45m) no 3.º Período ----- 36

Número total de tempos previstos 122

Ensino Regular – Nocturno**Curso Tecnológico de Administração****Disciplina: Técnicas Administrativas****Ano: 11.º****Turma(s): 2****Unidade 4 – Noções de Fiscalidade (1º. Período)**

Competências	Conteúdos	Estratégias/Actividades	Tempos (45 m)
<ul style="list-style-type: none"> Identificar despesas públicas Identificar receitas públicas Distinguir receitas coactivas de voluntárias Distinguir Direito financeiro de Direito fiscal e Direito Tributário Identificar as fontes de Direito fiscal Definir imposto, caracterizando os termos utilizados na definição Distinguir imposto de outras figuras jurídicas semelhantes Identificar as fases do imposto Caracterizar cada uma das fases do imposto Classificar os impostos Identificar os impostos sobre o rendimento Identificar os impostos sobre o consumo Identificar outros impostos 	<p>1. Introdução</p> <p>2. O Imposto</p> <p>3. Principais impostos no Sistema Fiscal</p> <p>Testes de Avaliação</p>	<p>Deve partir-se da noção de necessidades colectivas para justificar a necessidade de realização de despesas e da obtenção de receitas por parte do Estado.</p> <p>Será altura para apresentar sucintamente a distinção entre impostos, taxas e multas. Referir o orçamento geral de Estado como peça fundamental para a economia do país.</p> <p>Apresentar o conceito de imposto, caracterizando os termos utilizados nessa definição e a partir daí reforçar a distinção entre as receitas coactivas já apresentadas.</p> <p>Mostrar o Direito fiscal como um ramo do Direito</p> <p>Apresentar uma breve resenha dos principais impostos existentes em Portugal, procedendo à sua distinção.</p> <p>Relativamente às fases do imposto e através de exemplos relativos aos impostos a estudar, apresentar a diferença entre incidência pessoal e real e entre matéria colectável e colecta.</p> <p>Concretizar a classificação dos impostos, procedendo à classificação do IVA, IRS e IRC quanto ao seu efeito como imposto.</p> <p>Breve resenha sobre a incidência e caracterização de outros impostos em vigor.</p> <p>Elaboração de fichas de trabalho.</p>	<p>22</p> <p>8</p> <p>8</p> <p>8</p> <p>46</p>
Final do 1º. Período			

Unidade 5 – Impostos na especialidade (2º. Período)

Competências	Conteúdos	Estratégias/Actividades	Tempos (45 m)
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o funcionamento do IVA • Caracterizar o IVA • Identificar a incidência real e pessoal • Distinguir isenção de não sujeição • Caracterizar as isenções • Apurar o imposto • Preencher a declaração periódica 	<p>1. Imposto sobre o valor Acrescentado (IVA)</p> <p>1.1. Introdução 1.2. Noção de imposto 1.3. Características do imposto 1.4. Incidência 1.5. Isenções 1.6. Apuramento do IVA 1.7. Preenchimento da declaração periódica 1.8. Obrigações 1.9. Regimes especiais 1.10. Regime transitório do IVA nas transacções Intracomunitárias</p> <p>Testes de Avaliação</p>	<p>A partir dos conhecimentos já adquiridos na Contabilidade, demonstrar que cada empresa interveniente no circuito económico entrega ao Estado a diferença entre o IVA liquidado aos clientes e o imposto suportado na aquisição que é dedutível, pelo que quem suporta e paga o IVA é o consumidor final. Deverá ser apresentado um esquema ilustrado que cada empresa entrega ao Estado o imposto sobre o valor que acrescentou ao produto.</p> <p>Sugere-se que a apresentação da matéria seja feita de forma sucinta e prática sem intenção de esgotar todos os casos possíveis. O recurso ao código deverá ser feito após a leccionação da matéria respectiva e como forma de justificar os procedimentos tomados.</p> <p>Explicar a incidência do imposto e distinguir as isenções simples das isenções completas (taxa zero).</p> <p>Para este efeito deverão ser apresentados exemplos baseados no artº. 9º do CIVA e deverá distinguir-se as exportações das vendas intracomunitárias.</p> <p>Elaboração de fichas de trabalho.</p> <p>Final do 2º. Período</p>	<p>18</p> <p>8</p> <p>6</p> <p>8</p> <p>40</p>

Unidade 6 – Impostos na especialidade (3º. Período)

Competências	Conteúdos	Estratégias/Actividades	Tempos (45 m)
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o funcionamento do IRS • Caracterizar o IRS • Identificar a incidência real e pessoal • Reconhecer as categorias de rendimentos • Apurar o rendimento • Determinar a colecta • Apurar o imposto • Compreender o funcionamento do IRS 	<p>2. O Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares (IRS)</p> <p>2.1. Introdução 2.2. Incidência 2.3. Categorias de rendimentos 2.4. Apuramento do rendimento líquido 2.5. Apuramento do rendimento colectável 2.6. Determinação da colecta 2.7. Deduções à colecta 2.8. Apuramento do imposto 2.9. Obrigações 2.10. Declaração de rendimentos e respectivos anexos</p>	<p>Após a caracterização do imposto, apresentar um esquema que demonstre todo o funcionamento do imposto, evidenciando todas as etapas a seguir desde o rendimento bruto de cada categoria até ao apuramento do imposto. Partindo de exemplos em que figurem duas ou três categorias de rendimentos, chegar ao apuramento do imposto. Estes exemplos irão sendo sucessivamente alargados a outras categorias de rendimentos. Sugere-se que tal como no IVA o recurso ao código se faça após a leccionação da matéria.</p> <p>Baseado nos artigos do Código identificar as obrigações dos contribuintes e proceder ao preenchimento da declaração de rendimentos e respectivos anexos.</p> <p>Os alunos deverão realizar trabalhos por ordem crescente de dificuldade relativos ao apuramento do imposto e ao preenchimento da declaração e anexos. Elaboração de fichas de trabalho.</p>	<p>14</p> <p>8</p> <p>6</p> <p>8</p> <p>36</p>
Testes de Avaliação		Final do 3º. Período	

Anexo 3 - Áreas de educação-formação e respectivas saídas profissionais

Qualificações constantes no CNQ

Área de educação e formação	Referenciais de formação	Nível	Referenciais de RVCC Profissional já disponíveis no CNQ (**)
213. Audiovisuais e Produção dos Média	Operador/a de Fotografia	2	
	Operador/a de Impressão	2	
	Operador/a de Pré-Impressão	2	
	Operador/a Gráfico de Acabamentos	2	
	Técnico/a de Desenho Gráfico	3	
	Técnico/a de Multimédia	3	
215. Artesanato	Canteiro	2	
	Artífice de Ferro	2	
	Artífice Tanoeiro/a	2	
	Assistente de Ourivesaria	2	
	Calceteiro/a	2	
	Florista	2	
	Oleiro/a	2	Oleiro/a
	Tecelão/ã de Tapeçarias	2	
	Técnico/a de Joalharia/Cravador/a	3	
	Técnico/a de Joalharia/ Filigranas	3	
	Técnico/a de Ourivesaria de Pratas Graúdas/Cinzelador/a	3	
	Técnico/a de Vidro Artístico	3	
	Pintor/a Artístico/a em Azulejo	3	
	Artesão/ã das Artes do Metal	3	
	Artesão/ã das Artes do Têxtil	3	
	Técnico/a de Pintura Decorativa	3	
	Bordador/a	2	
225. História e Arqueologia	Assistente de Arqueólogo/a	3	
	Técnico/a de Museografia e Gestão do Património	3	
322. Biblioteconomia, Arquivo e Documentação	Técnico/a de Informação, Documentação e Comunicação	3	Técnico/a de Informação, Documentação e Comunicação
341. Comércio	Empregado/a Comercial	2	
	Operador/a de Armazenagem	2	
	Técnico/a Comercial	3	
	Técnico/a de Logística	3	
	Técnico/a de Marketing	3	
	Técnico/a de Vendas	3	

	Técnico/a de Vitrinismo	3	
342. Marketing e Publicidade	Técnico/a de Organização de Eventos	3	
343. Finanças, Banca e Seguros	Técnico/a Comercial Bancário	3	
344. Contabilidade e Fiscalidade	Técnico/a de Contabilidade	3	Técnico/a de Contabilidade
345. Gestão e Administração	Técnico/a de Apoio à Gestão	3	
346. Secretariado e Trabalho Administrativo	Assistente Administrativo/a	2	Assistente Administrativo/a
	Técnico/a Administrativo/a	3	
	Técnico/a de Secretariado	3	
347. Enquadramento na Organização/Empresa	Técnico/a da Qualidade	3	
	Técnico/a de Relações Laborais	3	
481. Ciências Informáticas	Operador/a de Informática	2	
	Programador/a de Informática	3	
	Técnico/a de Informática – Instalação e Gestão de Redes	3	Técnico/a de Informática – Instalação e Gestão de Redes
	Técnico/a de Informática – Sistemas	3	
521. Metalurgia e Metalomecânica	Desenhador/a de Construções Mecânicas	2	
	Electromecânico/a de Manutenção Industrial	2	
	Fresador/a Mecânico	2	
	Operador/a de Fundição	2	
	Operador/a de Fundição Injectada	2	
	Operador/a de Máquinas Ferramentas	2	Operador/a de Máquinas Ferramentas
	Operador/a de Máquinas Ferramenta CNC	2	Operador/a de Máquinas Ferramenta CNC
	Serralheiro/a Civil	2	
	Serralheiro/a de Moldes, Cunhos e Cortantes	2	
	Serralheiro/a Mecânico	2	
	Serralheiro/a Mecânico de Manutenção	2	
	Soldador/a	2	
	Técnico/a de CAD/CAM	3	
	Técnico/a de Desenho de Construções Mecânicas	3	
	Técnico/a de Desenho de Cunhos e Cortantes	3	
	Técnico/a de Desenho de Moldes	3	
	Técnico/a de Laboratório – Fundição	3	
	Técnico/a de Manutenção Industrial de Metalurgia e Metalomecânica	3	
	Técnico/a de Maquinação e Programação	3	
	Técnico/a de Planeamento Industrial de Metalurgia e Metalomecânica	3	
	Técnico/a de Projecto de Moldes e Modelos	3	
	Técnico/a de Tratamento de Metais *	3	

	Técnico/a de Produção e Transformação de Compósitos *	3	
	Técnico/a de Maquinação CNC*	3	
522. Electricidade e Energia	Desenhador/a de Sistemas de Refrigeração e Climatização	3	
	Electricista de Instalações	2	Electricista de Instalações
	Electromecânico/a de Electrodomésticos	2	
	Electromecânico/a de Refrigeração e Climatização - Sistemas Domésticos e Comerciais	2	Electromecânico/a de Refrigeração e Climatização - Sistemas Domésticos e Comerciais
	Técnico/a de Electrotecnia	3	
	Técnico/a de Gás	3	
	Técnico/a de Instalações Eléctricas	3	
	Técnico/a de Refrigeração e Climatização	3	
	Técnico/a Instalador de Sistemas de Bioenergia	3	
	Técnico/a Instalador de Sistemas Eólicos	3	
	Técnico/a Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos	3	
	Técnico/a Instalador de Sistemas Solares Térmicos	3	
523. Electrónica e Automação	Instalador(a)/Reparador/a de Áudio, Rádio, TV e Vídeo	2	
	Instalador(a)/Reparador/a de Computadores	2	
	Operador/a de Electrónica/Computadores	2	
	Operador/a de Electrónica/Domótica	2	
	Operador/a de Electrónica/Industrial e Equipamentos	2	
	Operador/a de Electrónica/ Instrumentação, Controlo e Telemanutenção	2	
	Operador/a de Electrónica/ Telecomunicações	2	
	Técnico/a de Electrónica de Computadores	3	
	Técnico/a de Electrónica de Equipamentos	3	
	Técnico/a de Electrónica de Equipamentos de Som e Imagem (Áudio, Rádio, TV e Vídeo)	3	
	Técnico/a de Electrónica Industrial	3	Técnico/a de Electrónica Industrial
	Técnico/a de Telecomunicações	3	Técnico/a de Telecomunicações
524. Tecnologia dos Processos Químicos	Técnico/a de Análise Laboratorial	3	
	Técnico/a de Química Industrial	3	
525. Construção e Reparação de Veículos a Motor	Electricista de Automóveis	2	
	Mecânico/a de Automóveis Ligeiros	2	Mecânico/a de Automóveis Ligeiros
	Mecânico/a de Automóveis Pesados de Passageiros e de Mercadorias	2	
	Mecânico/a de Serviços Rápidos	2	
	Operador/a de Construção e Reparação Naval	2	

	Pintor/a de Veículos	2	
	Reparador/a de Carroçarias de Automóveis Ligeiros	2	
	Reparador/a de Motociclos	2	
	Técnico/a de Aprovisionamento e Venda de Peças	3	
	Técnico/a de Construção Naval/ Embarcações de Recreio	3	
	Técnico/a de Mecatrónica de Automóveis Ligeiros	3	Técnico/a de Mecatrónica Automóvel
	Técnico/a de Produção Automóvel	3	
	Técnico/a de Recepção/Orçamentação de Oficina	3	
	Técnico/a de Produção Aeronáutica – Montagem de Estruturas *	3	
541. Indústrias Alimentares	Operador/a de Preparação e Transformação de Produtos Cárneos	2	Operador/a de Preparação e Transformação de Produtos Cárneos
	Operador/a de Transformação do Pescado	2	
	Pasteleiro/a – Padeiro/a	2	
	Técnico/a de Controlo de Qualidade Alimentar	3	
	Técnico/a de Transformação do Pescado	3	
542. Indústria do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro	Costureira/o Industrial de Malhas	2	
	Costureira/o Industrial de Tecidos	2	Costureira/o Industrial de Tecidos
	Costureira/o Modista	2	Costureira/o Modista
	Modelista de Vestuário	3	
	Operador/a de Tinturaria	2	
	Operador/a de Fabrico de Calçado e Componentes	2	Operador/a de Fabrico de Calçado e Componentes
	Operador/a de Fabrico de Marroquinaria	2	
	Operador/a de Fiação	2	Operador/a de Fiação
	Operador/a de Tecelagem	2	
	Operador/a de Tricotagem	2	
	Técnico/a de Desenho de Vestuário	3	
	Técnico/a de Design de Moda	3	
	Técnico/a de Máquinas de Confecção	3	
	Técnico/a de Gestão da Produção de Calçado e de Marroquinaria	3	
	Técnico/a de Manutenção de Máquinas de Calçado e de Marroquinaria	3	
	Técnico/a de Máquinas Rectas	3	
	Técnico/a de Métodos e Tempos de Calçado e de Marroquinaria	3	
	Projectista de Calçado e Marroquinaria	3	
	Técnico/a de Tecelagem	3	

	Técnico/a de Enobrecimento Têxtil	3	
543. Materiais (Madeiras)	Carpinteiro/a de Limpos	2	Carpinteiro/a de Limpos
	Marceneiro/a	2	
	Operador/a de Acabamentos de Madeira e Mobiliário	2	
	Operador/a de Máquinas de Segunda Transformação de Madeira	2	
	Técnico/a de Desenho de Mobiliário	3	
543. Materiais (Cerâmica)	Formista/Moldista	2	
	Operador/a Cerâmico/a	2	Operador/a Cerâmico/a
	Pintor/a/Decorador/a	2	
	Técnico/a de Cerâmica	3	
	Técnico/a de Cerâmica Criativa	3	
	Técnico/a de Laboratório Cerâmico	3	
	Técnico/a de Modelação Cerâmica	3	
	Técnico/a de Pintura Cerâmica	3	
543. Materiais (Cortiça)	Preparador/a de Cortiça	2	
	Técnico/a de Gestão da Produção da Indústria da Cortiça	3	
	Operador/a de Granulação e Aglomeração de Cortiça	2	
	Operador/a de Transformação da Cortiça	2	
543. Materiais (Outros)	Técnico/a de Transformação de Polímeros/ Processos de produção	3	
544. Indústrias Extractivas	Operador/a de Salinas Tradicionais	2	
	Operador/a Mineiro/a	2	
582. Construção Civil e Engenharia Civil	Canalizador/a	2	Canalizador/a
	Condutor/a/Manobrador/a de Equipamento de Movimentação de Terras	2	Condutor/a/Manobrador/a de Equipamento de Movimentação de Terras
	Ladrilhador/a/Azulejador/a	2	Ladrilhador/a/Azulejador/a
	Operador/a de CAD/Construção Civil	2	Operador/a de CAD/Construção Civil
	Pedreiro/a	2	Pedreiro/a
	Pintor/a de Construção Civil	2	Pintor/a de Construção Civil
	Técnico/a de Desenho de Construção Civil	3	
	Técnico/a de Medições e Orçamentos	3	Técnico/a de Medições e Orçamentos
	Técnico/a de Obra	3	Técnico/a de Obra
	Técnico/a de Topografia	3	Técnico/a de Topografia
621. Produção Agrícola e Animal	Operador/a Agrícola – Culturas Arvenses/Horticultura	2	
	Operador/a Agrícola – Fruticultura/Viticultura	2	
	Operador/a Agrícola – Horticultura/Fruticultura	2	

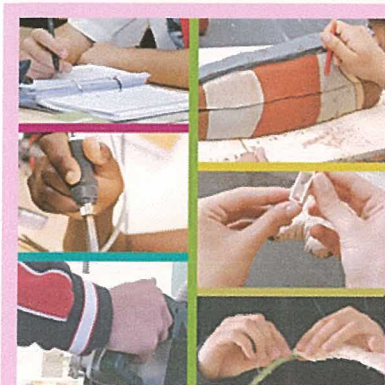
	Operador/a Agrícola – Horticultura/Fruticultura Biológicas	2	
	Tratador/a de Animais em Cativeiro	2	
	Operador/a de Máquinas Agrícolas	2	
	Operador/a de Pecuária /Bovinicultura	2	
	Operador/a de Pecuária/Pequenos Ruminantes	2	
	Operador/a de Pecuária/Suicultura, Avicultura e Cunicultura	2	
	Tratador/a/Desbastador/a de Equinos	2	
	Técnico/a de Produção Agrária	3	
	Operador/a de Jardinagem	2	
	Operador/a Apícola	2	
622. Floricultura e Jardinagem	Operador/a de Manutenção em Campos de Golfe (Golf Keeper)	2	
	Técnico/a de Jardinagem e Espaços Verdes	3	
	Motosserrista	2	
623. Silvicultura e Caça	Operador/a Florestal	2	
	Sapador/a Florestal	2	
	Técnico/a de Gestão Cinegética	3	
	Técnico/a de Recursos Florestais e Ambientais	3	
624. Pescas	Ajudante de Maquinista	2	
	Contramestre Pescador/a	3	
	Maquinista Prático de 2ª Classe	3	
	Marinheiro/a Pescador/a	2	
	Pescador/a	1	
	Operador/a Aquícola	2	
	Técnico/a de Aquicultura	3	
725. Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica	Técnico/a de Óptica Ocular	3	
729. Saúde	Técnico/a de Termalismo	3	
	Operador/a de Hidrobalneoterapia	2	
761. Serviço de Apoio a Crianças e Jovens	Acompanhante de Crianças	2	Acompanhante de Crianças
	Técnico/a de Acção Educativa	3	Técnico/a de Acção Educativa
762. Trabalho Social e Orientação	Agente em Geriatria	2	
	Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade	2	
	Animador/a Sociocultural	3	
811. Hotelaria e Restauração	Cozinheiro/a	2	Cozinheiro/a
	Empregado/a de Andares	2	
	Empregado/a de Bar (Barman/Barmaid)	2	Empregado/a de Bar
	Empregado/a de Mesa	2	Empregado/a de Mesa
	Operador/a de Manutenção Hoteleira	2	
	Recepcionista de Hotel	3	

	Técnico/a de Cozinha/Pastelaria	3	
	Técnico/a de Mesa/Bar	3	
812. Turismo e Lazer	Acompanhante de Turismo Equestre	3	
	Técnico/a de Agências de Viagens e Transportes	3	
	Técnico/a de Informação e Animação Turística	3	
	Técnico/a de Turismo Ambiental e Rural	3	
813. Desporto	Técnico/a de Gestão Desportiva	3	
814. Serviços Domésticos	Agente Funerário	2	
	Técnico/a de Serviços Funerários	3	
815. Cuidados de Beleza	Cabeleireiro/a de Homem	2	
	Cabeleireiro/a de Senhora	2	
	Cabeleireiro/a Unissexo	2	
	Esteticista-cosmetologista	3	
	Manicura-Pedicura	2	
	Massagista de Estética	2	
840. Serviços de Transporte	Técnico/a de Transportes	3	
850. Protecção do Ambiente	Operador/a de Estações de Tratamento de Águas (ETA)	2	
	Operador/a de Estações Tratamento de Águas Residuais (ETAR)	2	
	Operador/a de Sistemas de Tratamento de Resíduos Sólidos.	2	
	Técnico/a de Gestão do Ambiente	3	
861. Protecção de Pessoas e Bens	Bombeiro/a	2	
862. Segurança e Higiene no Trabalho	Técnico/a de Segurança e Higiene do Trabalho	3	

* Qualificações a disponibilizar no Catálogo no próximo dia 8 de Junho de 2009.

** As células em branco correspondem a saídas profissionais que ainda não dispõem de referencial para reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais mas que, previsivelmente, estarão disponíveis a partir de 2010.

PERFIL PROFISSIONAL



TÉCNICO/A DE CONTABILIDADE

ÁREA DE ACTIVIDADE	- ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO
OBJECTIVO GLOBAL	- Organizar e efectuar o registo e tratamento de dados contabilísticos de uma empresa ou serviço público.
SAÍDA(S) PROFISSIONAL(IS)	- Técnico/a de Contabilidade

ACTIVIDADES

- 1. Organizar e classificar os documentos contabilísticos da empresa ou serviço público:**
 - 1.1 Analisar a documentação contabilística, verificando a sua validade e conformidade, e separá-la de acordo com a sua natureza;
 - 1.2 Classificar os documentos contabilísticos, em função do seu conteúdo, registando os dados referentes à sua movimentação, utilizando para o efeito o Plano Oficial de Contas do sector respectivo.
- 2. Efectuar o registo das operações contabilísticas da empresa ou serviço público, ordenando os movimentos pelo débito e crédito nas respectivas contas, de acordo com a natureza do documento, utilizando aplicações informáticas e documentos e livros auxiliares e obrigatórios.**
- 3. Contabilizar as operações da empresa ou serviço público, registando débitos e créditos:**
 - 3.1 Calcular ou determinar e registar impostos, taxas, tarifas a receber e a pagar;
 - 3.2 Calcular e registar custos e proveitos;
 - 3.3 Registar e controlar as operações bancárias, extractos de contas, letras e livranças, bem como as contas referentes a compras, vendas, clientes, fornecedores, outros devedores e credores e demais elementos contabilísticos incluindo amortizações e provisões.
- 4. Preparar, para a gestão da empresa ou serviço público, a documentação necessária ao cumprimento das obrigações legais e ao controlo das actividades:**
 - 4.1 Preencher ou conferir as declarações fiscais, e outra documentação, de acordo com a legislação em vigor;
 - 4.2 Preparar dados contabilísticos úteis à análise da situação económico-financeira da empresa ou serviço público, nomeadamente, listagens de balancetes,

balanços, extractos de conta, demonstrações de resultados e outra documentação legal obrigatória.

5. **Recolher dados necessários à elaboração, pela gestão, de relatórios periódicos da situação económico-financeira da empresa ou serviço público, nomeadamente, orçamentos, planos de acção, inventários e relatórios.**
6. **Organizar e arquivar todos os documentos relativos à actividade contabilística.**

COMPETÊNCIAS

SABERES

1. Língua portuguesa.
2. Língua estrangeira (utilização de vocabulário técnico).
3. Informática na óptica do utilizador (processamento de texto, folha de cálculo, base de dados, correio electrónico e Internet).
4. Aplicações informáticas de contabilidade.
5. Segurança, higiene e saúde aplicadas à actividade profissional.
6. Noções básicas de organização empresarial/serviço público.
7. Organização do trabalho e gestão do tempo.
8. Noções básicas de cálculo comercial e financeiro.
9. Noções básicas de análise financeira e gestão de orçamentos.
10. Noções básicas de legislação laboral, comercial e das sociedades.
11. Noções básicas de estatística.
12. Contabilidade geral, analítica e orçamental - Planos Oficiais de Contabilidade (para empresas ou serviços públicos).
13. Fiscalidade.
14. Comunicação e relações interpessoais.
15. Tipologia, circuitos e preenchimento de documentação.
16. Organização e arquivo de documentação.
17. Materiais e equipamentos de escritório.
18. Normas de sistemas de gestão da qualidade.

SABERES-FAZER

1. Utilizar os materiais e equipamentos necessários à execução do trabalho contabilístico.
2. Utilizar as aplicações informáticas na elaboração de documentação e no registo de informação.
3. Utilizar as aplicações informáticas específicas da área da contabilidade.
4. Identificar os diferentes tipos de documentos e o circuito da documentação.
5. Aplicar as técnicas de organização e arquivo de documentação.
6. Aplicar os procedimentos necessários ao preenchimento de documentação bancária, comercial, fiscal e outra.
7. Aplicar as operações de cálculo na determinação do montante das obrigações legais e outras despesas ou receitas da empresa ou serviço público.
8. Utilizar os procedimentos de classificação de documentos contabilísticos da empresa ou serviço público.
9. Aplicar os princípios de contabilidade geral no registo das operações contabilísticas, no apuramento dos resultados e no encerramento das contas da empresa ou serviço público.
10. Aplicar os princípios de contabilidade analítica e orçamental na classificação de custos e no cálculo e análise de desvios.
11. Aplicar técnicas de recolha e tratamento de dados necessários à elaboração de relatórios da situação económica da empresa ou serviço público.
12. Utilizar a terminologia técnica em língua portuguesa e numa língua estrangeira na interpretação de documentação.

SABERES-SER

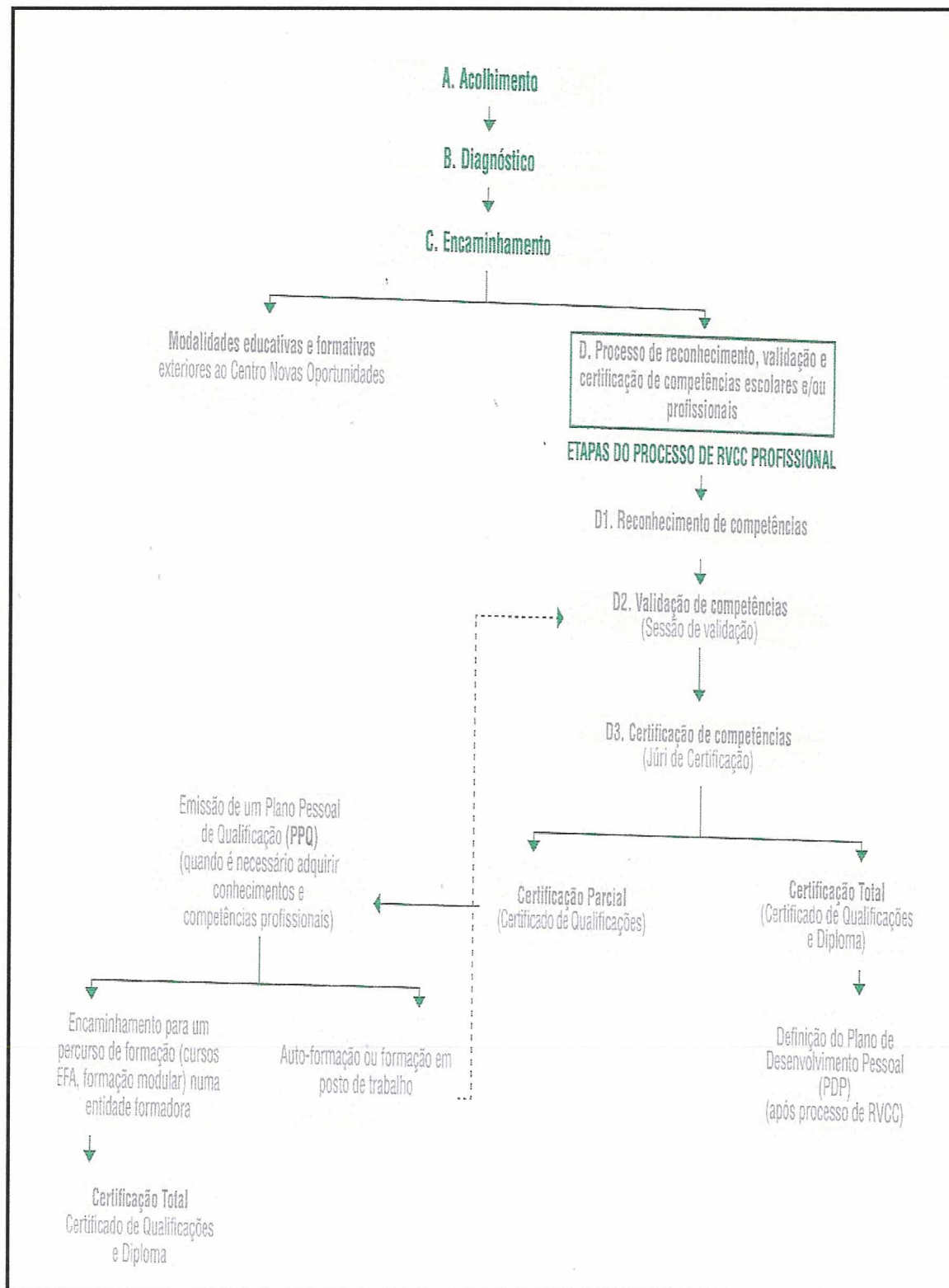
1. Manter organizado o posto de trabalho de forma a permitir responder às solicitações do serviço.
2. Facilitar o relacionamento com interlocutores diferenciados.
3. Adoptar comportamentos assertivos na relações com os públicos.
4. Tomar iniciativa na resolução de situações concretas.

Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão - RVCC Pro
Quadro comparativo das Unidades de Competência/UFCDs

Amexo 6

Referencial de RVCC Profissional		Formação Modular EFAs	
UC - Unidades de Competência		UFCD - Unidades de formação de curta duração	
1	Aplicar Técnicas de Arquivo	565	Técnicas de Arquivo
2	Registrar e processar os salários	572	POC de 1 a 5
3	Calcular o IVA	568	IVA
4	Preparar informação necessária para cump. ob. leg.	569	Princípios de Contabilidade
5	Utilizar as aplicações informáticas área comercial	571	Aplicações inf. na área comercial
6	Processar lançamentos das classes 1 a 5 do POC	572	POC de 1 a 5
7	Processar lançamentos das classes 6 a 8 do POC	573	POC de 6 a 8
8	Encerrar anualmente as contas	574	Encerramento anual das contas
9	Calcular e contabilizar o IRS	575	IRS
10	Calcular e contabilizar o IRC	576	IRC
11	Calcular e contabilizar o imposto sobre o património	577	Imposto sobre o Património
12	Utilizar as aplicações informáticas de contabilidade	664	Aplicações informáticas de contabilidade
13	Calcular os custos, proveitos e resultados	582	Custos, proveitos e resultados
14	Calcular os custos de produção	583	Custos de produção
15	Aplicar sistemas de custeio	584	Sistemas de custeio
16	Elaborar orçamentos e analisar desvios orçamentais	585	Gestão Orçamental e análise de desvios
17	Aplicar procedimentos de controle interno	622	Auditoria e controle interno
18	Aplicar métodos e téc. de análise ec. e financeira	587	Métodos e téc. de análise económico-financeira
19	Executar o POCP	588e589	POCP

Anexo 7



Анекс 8

RVCC-PRO (Sistema de Formação)

RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS POR VIAS NÃO-FORMAIS

FICHA DE CANDIDATURA

Nº de ID

Centro de Emprego

1. IDENTIFICAÇÃO DO CANDIDATO

Nome _____

Data de Nascimento _____ - _____ - _____ Sexo _____
(Ano) (Mês) (Dia)

Bilhete de Identidade Nº Arquivo Data - -

Nº de Título de Residência/outrô _____ Data de Validade / /

Outro documento de identificação _____ Nº _____ Data ____ - ____ - ____

Naturalidade _____ Nacionalidade _____

Morada _____

C.P. - _____

Tel. Pessoal _____ Tel. emprego _____ Fax _____

Outros contactos _____

2. SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL

Empregado		Desempregado			Outras situações
T.C. própria	T.C. outrém	DLD	Não DLD	1º Emprego	

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

PROFISSÃO: _____
(Indicar a profissão em que pretende melhorar a qualificação e/ou ser certificado)

4. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

Ano de conclusão

Ensino Básico ou equivalente

1º ciclo (4º ano)

11

11

2º ciclo (6º ano)

11

11



3º ciclo (9º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário (12º ano ou equivalentes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bacharelato Designação _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura Designação _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras Designação _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Caso tenha frequentado algum nível de escolaridade que não tenha concluído deve assinalar o nível em que tem habilitações comprovadas e mencionar, na situação "Outras", o nível que frequenta ou tenha frequentado sem conclusão.

5. MOTIVAÇÃO PARA A ADESÃO AO PROCESSO DE RVCC-PRO

(Indique os motivos que o levam a solicitar o processo de RVCC-PRO)

_____, em _____ de _____ de _____

Assinatura do Candidato _____

Centro de Formação Profissional e Código

Nº de Candidato RVCC-PRO*:

_____/2005/____

Data de Recepção ____ - ____ - ____

O Técnico Receptor _____

Técnico(s) Responsável(eis):

*O número de inscrição do candidato deve incluir a indicação do ano e código do Centro de Formação receptor.
(Exº 000/2005/FCO)

Ficha de Inscrição

Centro Novas Oportunidades

Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão

Código

1030112

DADOS PESSOAIS

Nº do Candidato: 925187

Nome: MARIA DO CARMO VERISSIMO FRAGUEIRO

Nº de Identificação Civil: 4306558, válido até 2009/11/20

Nº de Identificação Fiscal: 166738956

Data de nascimento: 1959/07/28 Sexo: Feminino

Natural de (concelho): Lisboa País de origem: Portugal

Nacionalidade (País): Portugal

Morada: AV BONS AMIGOS Nº29 6ºF

Código Postal: 2735 - 333 AGUALVA-CACÉM

Telefone: 917560638 E-mail:

DADOS PROFISSIONAIS

Condição actual perante o trabalho: Empregado

Situação específica: Trabalhador conta outrem

Entidade empregadora: Multiplicandum

Sector profissional: Actividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas

Profissão: Chefe de Escritório

DADOS DA INSCRIÇÃO

Nível de qualificação profissional: 3

Modalidade de certificação: Profissional

Este documento constitui o primeiro passo para aceder aos serviços do Centro Novas Oportunidades. Ao longo do seu percurso ser-lhe-ão solicitadas informações mais detalhadas.

Solicite, sempre que necessário, apoio aos profissionais do Centro Novas Oportunidades.

Alcoitão, 20 de Maio de 2009

O(A) Candidato(a)

Pelo Centro Novas Oportunidades

(carimbo)

Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Condições Gerais do Processo de RVCC em Centro Novas Oportunidades

Considerando que o início do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) tem lugar após análise pela equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades do perfil do candidato e da verificação do seu enquadramento nas finalidades e metodologias próprias do processo;
A participação no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas por MARIA DO CARMO VERISSIMO FRAGUEIRO, com o n.º de Identificação Civil 4306558, válido até 2009/11/20, contribuinte fiscal n.º 166738956, residente em CACEM, de ora em diante abreviadamente designado(a) por Candidato, no Centro Novas Oportunidades, também designado por Centro, promovido pelo(a) Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão, pessoa colectiva n.º 501442600, com sede em Alcoitão, aqui representado(a) por Maria da Luz Guilherme Rebelo Pessoa e Costa, na qualidade de Director do Centro, fica sujeita aos termos e condições gerais que se seguem:

Cláusula 1.ª

(Processo de RVCC)

O processo de reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas pelo Candidato, por via formal, não formal e informal, é organizado nos termos regulamentares, tendo em vista a promoção dos níveis de qualificação e de certificação do Candidato, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Cláusula 2.ª

(Tempo e lugar do processo de RVCC)

1. O processo de RVCC é realizado pelo período de tempo necessário para assegurar a consistência e fundamentação da certificação conferida, tendo em conta a especificidade própria e a experiência de vida do Candidato.
2. As sessões inerentes ao processo de RVCC serão realizadas em datas e horário a indicar, consoante a fase do processo, pelos elementos da equipa técnico-pedagógica do Centro, após negociação com o Candidato, de acordo com as regras de organização e funcionamento neste aplicáveis.
3. O processo de RVCC terá lugar em Alcoitão, ou noutro local que o Director do Centro vier a designar para o efeito.

Cláusula 3.ª

(Deveres da entidade promotora do Centro)

A entidade promotora do Centro compromete-se, nomeadamente através dos elementos da equipa técnica que o compõem, a:

- a) Desenvolver o processo de RVCC de acordo com os princípios e metodologias regulamentados;
- b) Facultar os meios e recursos materiais e humanos necessários à participação activa do Candidato;
- c) Assegurar, no âmbito do processo de RVCC escolar e caso se revele necessário, a realização de formação complementar, à luz dos referenciais de competências-chave de educação e formação de candidatos aplicáveis, com vista à certificação pretendida;
- d) Assegurar o encaminhamento para percursos de qualificação necessários à melhoria da situação de partida;
- e) Respeitar a confidencialidade das declarações emitidas pelo Candidato, salvo precedendo ordem emitida por autoridade competente para o efeito e sem prejuízo do disposto no n.º 3 da Cláusula 5.ª (quando aplicável).

Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Condições Gerais do Processo de RVCC em Centro Novas Oportunidades

Cláusula 4.ª

(Direitos do Candidato)

O Candidato adquire o direito a:

- a) Receber o acompanhamento e apoio necessários para o desenvolvimento do processo de RVCC, com vista à certificação de competências escolares e/ou profissionais;
- b) Ter acesso às instalações do Centro, bem como ao equipamento e materiais nele existentes;
- c) Beneficiar de um seguro contra acidentes pessoais, a celebrar pela entidade promotora do Centro, assim que se der início ao desenvolvimento do processo de reconhecimento;
- d) Obter um certificado de qualificações e, sempre que aplicável, um diploma de qualificação.

Cláusula 5.ª

(Obrigações e compromissos do Candidato)

1. O Candidato compromete-se a:

- a) Empenhar-se em todas as actividades que integram o processo de RVCC, cumprindo as normas de funcionamento do Centro, bem como as regras de relacionamento que vierem a ser definidas com a respectiva equipa técnico-pedagógica;
 - b) Conceber, organizar e apresentar, com o apoio do profissional de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) e dos formadores que integram a equipa técnico-pedagógica do Centro, um portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), que contenha as evidências das competências que o mesmo pretende ver validadas e certificadas;
 - c) Solicitar a realização da sessão de júri de certificação, tendo em vista a certificação de competências, mediante aconselhamento prévio dos elementos da equipa técnico-pedagógica do Centro que acompanharam o Candidato no processo de reconhecimento;
 - d) Ser assíduo e pontual às acções para que for convocado, por qualquer meio, por elementos da equipa do Centro;
 - e) Abster-se de qualquer acto ou omissão dos quais possam resultar prejuízos para o normal desenvolvimento do processo de RVCC;
 - f) Utilizar cuidadosamente e zelar pela conservação dos bens e das instalações onde decorre o processo de RVCC;
 - g) Suportar os custos de substituição ou reparação dos equipamentos e materiais que utilizar no âmbito do processo de RVCC, sempre que os danos produzidos resultem de comportamento doloso ou gravemente negligente.
 - h) Dar conhecimento ao director do Centro da sua desistência ou necessidade de suspensão do processo de RVCC, através do preenchimento de declaração formal de desistência ou suspensão.
2. O Candidato autoriza o tratamento dos respectivos dados pessoais por parte da entidade promotora do Centro, para efeitos da formalização do processo individual de RVCC.
3. Para efeitos de certificação, o Candidato autoriza ainda o acesso aos respectivos dados pessoais por parte da entidade com competência para a homologação da certificação (aplicável apenas no caso de entidades cuja certificação carece de homologação nos termos do artigo 21.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio).

Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Condições Gerais do Processo de RVCC em Centro Novas Oportunidades

Cláusula 6.ª

(Alteração das circunstâncias)

A alteração do plano de intervenção definido para o processo de RVCC ou a extinção do Centro por facto não imputável à respectiva entidade promotora não confere ao Candidato o direito a qualquer indemnização, sem prejuízo, em caso de extinção, do cumprimento das obrigações regulamentares que incumbem à referida entidade promotora.

Cláusula 7.ª

(Resolução)

1. Sem prejuízo do direito de indemnização aplicável, nos termos da legislação em vigor, em caso de incumprimento definitivo ou reiterado por parte do Candidato do disposto nas presentes condições gerais, a entidade promotora do Centro poderá, mediante notificação pelo director do Centro, considerar o Candidato como desistente do processo de RVCC.
2. Após um ano de permanência no estado de suspensão, de acordo com a data registada no SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa, o Candidato passa de forma automática ao estado de desistente do processo de RVCC.

Cláusula 8.ª

(Foro competente)

Para resolução de qualquer questão emergente da realização do processo de RVCC no Centro ao abrigo do presente documento, é competente o foro da comarca de Lisboa, com exclusão de qualquer outro.

Cláusula 9.ª

(Disposição final)

Os casos omissos e as condições especiais que, para os efeitos do presente documento, vierem a ser regulados entre o Candidato e a entidade promotora do Centro serão objecto de aditamento por ambos assinado.

Em duplicado, em 01 de Julho de 2009

O(A) Candidato(a)

O(A) Director(a) do Centro Novas Oportunidades

Imposto de selo liquidado e pago em valor previsto nos termos da legislação aplicável.

Anexo 10



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADES
CENTRO DE FORMAÇÃO E REABILITAÇÃO DE ALCOITÃO
RVCC – PRO

ACTA DA SESSÃO DE VALIDAÇÃO

Identificação do Candidato: Maria do Carmo Veríssimo Fragueiro

B. I. n.º 4306558

Data emissão 20/07/1999

Arquivo de Identificação de Lisboa

Área de Formação: Gestão e Administração Saída profissional: Técnico de Contabilidade

Nível: III

Data: 22/06/2009

Local da sessão: Alcoitão

Resultados da validação:

UC Validadas		UC não validadas	
1	Aplicar Técnicas de Arquivo	13	Calcular os custos, proveitos e resultados
2	Registar e processar os salários	14	Calcular os custos de produção
3	Calcular o IVA	15	Aplicar sistemas de custeio
4	Preparar a inf. necessária para o cump. das obrig. legais	16	Elaborar orçamentos e analisar desvios orçamentais
5	Utilizar aplicações informáticas na área comercial	18	Aplicar métodos e téc. de análise económica e financeira
6	Processar lançamentos das classes 1 a 5 do POC	19	Executar o POC Pública
7	Processar lançamentos das classes 6 a 8 do POC		
8	Encerrar anualmente as contas		
9	Calcular e contabilizar o IRS		
10	Calcular e contabilizar o IRC		
11	Calcular e Contabilizar os impostos sobre o Património		
12	Utilizar as aplicações informáticas de contabilidade		
17	Aplicar procedimentos de controlo interno		

Assinaturas

Avaliador(a) RVC _____

Tutor (a) _____

Profissional RVC _____

Candidato (a) _____

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais

Acta da Sessão de Júri de Certificação

DADOS PESSOAIS

Nome: Maria Fernanda Carolina Santos
N.º de Identificação: 6007523
Civil/Militar/Passaporte: válido até: 06-04-2015
emitido por/em: lisboa

MODALIDADE DE CERTIFICAÇÃO/ÁREA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de educação e formação: Contabilidade e Fiscalidade
Saída profissional: Técnico/a de Contabilidade
Nível de qualificação: 3
Data da sessão de júri de certificação: 22-10-2009
Entidade onde se realizou a sessão: Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO:

UC VALIDADAS

N.º de ordem Designação
1 Aplicar técnicas de arquivo
2 Registar e processar os salários
4 Preparar informação necessária para cumprimento das obrigações legais
5 Utilizar aplicações informáticas na área comercial
11 Calcular e contabilizar os impostos sobre o património

UC NÃO VALIDADAS

N.º de ordem Designação
3 Calcular o imposto sobre o valor acrescentado (IVA)
6 Processar lançamentos das classes 1 a 5 do POC
7 Processar lançamentos das classes 6 a 8 do POC
8 Encerrar anualmente as contas
9 Calcular e contabilizar o Imposto sobre o rendimento (IRS)
10 Calcular e contabilizar o Imposto sobre o rendimento (IRC)
12 Utilizar aplicações informáticas de contabilidade
13 Calcular os custos, proveitos e resultados
14 Calcular os custos de produção
15 Aplicar sistemas de custeio
16 Elaborar orçamentos e analisar desvios orçamentais
17 Aplicar procedimentos de controlo interno
18 Aplicar métodos e técnicas de análise económica e financeira
19 Executar o Plano Oficial de Contabilidade Pública (POCP)

O candidato ainda não reúne as condições necessárias à certificação profissional total

OBSERVAÇÕES:

ASSINATURAS

Avaliador(a) Externo(a):

Avaliador(a) RVC: Lúcia Mendonça

Tutor(a) RVC: Cristina de Sá

Profissional de RVC:

Candidato(a): Maria Fernanda Carolina Santos

OBSERVAÇÕES:

O Portefólio apresentado refere-se apenas às unidades de competência validadas, pelo que se apresenta para uma certificação parcial.

ANEXOS À ACTA:

Cópia da Declaração Substitutiva do Certificado de Qualificações e Cópia do Plano Pessoal de Qualificação.

ENCAMINHAMENTO:

Realização da formação necessária para transformar a certificação parcial em certificação total.

Rubricas:

Anexo 12



Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais

PLANO PESSOAL DE QUALIFICAÇÃO

DADOS PESSOAIS

Nome: Maria Fernanda Carolina Santos

N.º de Identificação: 6007523

válido até: 06-04-2015

Civil/Militar/Passaporte: emitido por/em: Lisboa

MODALIDADE DE CERTIFICAÇÃO/ÁREA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de educação e formação: Contabilidade e Fiscalidade

Saída profissional: Técnico/a de Contabilidade

Nível de qualificação: 3

PLANO PESSOAL DE QUALIFICAÇÃO:

MÓDULOS DE FORMAÇÃO/UNIDADES DE FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO/UNIDADES DE COMPETÊNCIA

Código	Designação	Objectivos *	Duração
568	Imposto sobre o valor acrescentado (IVA)		50
572	Plano oficial de contabilidade - classes 1 a 5		50
573	Plano oficial de contabilidade - classes 6 a 8		50
574	Encerramento anual das contas		50
575	Imposto sobre o rendimento (IRS)		25
576	Imposto sobre o rendimento (IRC)		50
664	Aplicações informáticas de contabilidade		25

OBSERVAÇÕES:

Centro Novas Oportunidades: Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão

EQUIPA RESPONSÁVEL PELA EMISSÃO DO PPQ:

Nome:

Função:

Assinatura:

Data: 22-10-2009



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Social Europeu





Diploma

Certifica-se que Ana Cristina Morais Quina, natural de Lisboa, nascida em 1973/05/26, com o n.º de Identificação Civil 100575200, válido até 2011/01/11, concluiu em 30 de Setembro de 2009 no(a) Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão, o Ensino Secundário, e a saída profissional Técnico/a de Contabilidade com o nível de qualificação 3 e de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações.

Alcoitão, 07 de Novembro de 2009

O(A) responsável pelo(a) Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão

(Assinatura e selo branco ou carimbo da entidade promotora do Centro Novas Oportunidades)

Diploma n.º 186/2009



Ministério da
Educação

Anexo 13

Certificado de Qualificações

Certifica-se que MARIA DO CARMO VERISSIMO FRAGUEIRO, natural de Lisboa, nascida em 1959/07/28, com o n.º de Identificação Civil 4306558, válido até 2009/11/20, obteve, em 2009/11/05, certificação nas seguintes unidades da saída profissional Técnico/a de Contabilidade.

Código	Unidades de Competência/Unidades de Formação de Curta Duração
1	Aplicar técnicas de arquivo
10	Calcular e contabilizar o Imposto sobre o rendimento (IRC)
11	Calcular e contabilizar os impostos sobre o património
12	Utilizar aplicações informáticas de contabilidade
17	Aplicar procedimentos de controlo interno
2	Registar e processar os salários
3	Calcular o imposto sobre o valor acrescentado (IVA)
4	Preparar informação necessária para cumprimento das obrigações legais
5	Utilizar aplicações informáticas na área comercial
6	Processar lançamentos das classes 1 a 5 do POC
7	Processar lançamentos das classes 6 a 8 do POC
8	Encerrar anualmente as contas
9	Calcular e contabilizar o Imposto sobre o rendimento (IRS)

Tendo concluído em 05 de Novembro de 2009 no(a) Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão, a saída profissional Técnico/a de Contabilidade com o nível de qualificação 3 e de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações.

Alcoitão, 21 de Novembro de 2009

O(A) responsável pelo(a) Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão

(Assinatura e selo branco ou carimbo da entidade promotora do Centro Novas Oportunidades)

Certificado n.º 318/2009

Anexo 15

Anexo 5 – Sessões de Trabalho a desenvolver no Processo de RVCC Profissional

Reconhecimento

1.º Sessão / 2.ª Sessão / 3.ª Sessão

Participantes: Profissional de RVC, Tutor e Candidato)

Trata-se de sessões colectivas, a realizar com o Profissional de RVCC, sendo o seu número definido de acordo com as necessidades.

- Apresentar o processo de RVCC;
- Apresentar o esquema do referencial;
- Preencher a ficha de percurso profissional;
- Explicar a necessidade do portfolio, explicando como é constituído (na fase inicial com a identificação, guião de auto-avaliação, certificados diversos,)

Nota: Na última sessão deverá participar o tutor para colaborar na descodificação da linguagem técnica utilizada na grelha de auto-avaliação.

Para a 4.º Sessão

Participantes: o candidato e o tutor.

Trabalho prévio a desenvolver pelo tutor:

- Analisar toda a informação constante da Ficha de Percurso Profissional
- Verificar a listagem de comprovativos fornecidos pelos candidatos;
- Analisar a Grelha de Auto-avaliação anteriormente preenchida;
- Proceder ao preenchimento da Ficha de Análise do Portefólio - Anexo 3 – podendo, algumas tarefas desde logo ser validadas;
- Ler e analisar (“estudar”) o Guião de entrevista, para aplicar ao candidato.

Tarefas a desenvolver na sessão:

- Aplicar o Guião de Entrevista, ao candidato.

Para a 5ª. Sessão

Participantes: o candidato e o tutor.

Trabalho prévio a desenvolver pelo tutor:

- A partir da informação obtida durante a entrevista podem surgir as seguintes situações (isto após a efectivação do Balanço da entrevista):

1º. A Ficha de Análise do Portefólio e a Entrevista são conclusivas



O Candidato tem possibilidade de ver as suas competências validadas

2º. A Ficha de Análise do Portefólio e a Entrevista não são conclusivas



O tutor tem que adoptar outras formas de verificação das competências

→ Observação Directa no Posto de Trabalho
(caso seja possível)

e /ou

→ Desenvolvimento de Exercícios em contexto de Prática Simulada
(de acordo com o respectivo Kit)

- Detectar as lacunas nas competências dos adultos - caso correspondam a Unidades Curriculares Nucleares pode ser necessário optar por uma das seguintes situações:

- ➡ Auto-estudo
- ➡ Formação de Curta Duração

Tarefas a desenvolver na sessão:

- Informar o candidato sobre as Unidades de Competência que demonstraram défices de competências;
- Explicar aos candidatos as alternativas para a resolução do problema, isto é, para obter as competências inexistentes;
- Reorganizar o portfolio, caso seja necessário, assinalando as peças relevantes;
- Promover a recolha de outros materiais que atestem o exercício de actividades;
- Actualizar a ficha de análise do portfolio – Anexo 3.

Nota: O número de horas a utilizar depende da autonomia apresentada pelo candidato.

Tarefa a desenvolver fora da sessão:

Na retaguarda deverá existir um trabalho conjunto entre o tutor e o avaliador – possível acordo sobre a comprovação das evidências. Por exemplo: sendo algumas tarefas/competências inconclusivas é necessário utilizar outras formas de verificação: **posto de trabalho** ou **exercícios do Kit**.

Após a análise de todas as competências demonstradas pelo candidato a equipa de validação (**Profissional, Tutor e Avaliador**) encaminha o candidato para o júri de certificação.

Validação

6ª. Sessão

(Sessão de Validação)

Participantes: Avaliador, tutor e profissional de RVC.

Número de horas: Até 2h por adulto.

Tarefas a desenvolver na sessão:

- Avaliação do portfolio;
- Lançamento dos resultados na plataforma;
- Encaminhar o adulto para júri;
- Verificação do cumprimento das aprendizagens.

Certificação

7ª. Sessão

(Sessão de Certificação)

Participantes: Tutor, avaliador, profissional e avaliador externo.

Tarefas a desenvolver na sessão:

- Certificar as competências com base no portfolio;
- Elaborar a acta da sessão de certificação;
- Elaborar o plano pessoal de qualificação (caso seja necessário).